

Luísa Conrad de Jesus

**A FORMAÇÃO EM GESTÃO CULTURAL E A IDEIA DE
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial à obtenção do
Grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Eloise Helena
Livramento Dellagnelo, Dr.^a.

Florianópolis
2017

Jesus, Luisa Conrad de

A formação em Gestão Cultural e a ideia de
Administração / Luisa Conrad de Jesus ; orientador,
Eloise Helena Livramento Dellagnelo, 2017.
240 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Formação. 3. Administração. 4.
Gestão Cultural. 5. Gestão Social. I. Dellagnelo,
Eloise Helena Livramento. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Administração. III. Título.

Luísa Conrad de Jesus

A FORMAÇÃO EM GESTÃO CULTURAL E A IDEIA DE ADMINISTRAÇÃO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração.

Florianópolis, 31 de maio de 2017.

Prof. Marcus Venicius Andrade de Lima, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr^a. (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando Guilherme Tenório, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Rosimeri Carvalho da Silva, Dr^a.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O papel da formação não seria apenas o de promover a adaptação, mas também o de permitir que se desenvolva a resistência.

Theodor Adorno (1995)

RESUMO

Este estudo tem como tema a formação em gestão cultural em cursos que são oferecidos aos agentes culturais no país, com apoio do Ministério da Cultura. O objetivo geral foi investigar a ideia de administração presente em cursos de gestão cultural no âmbito do Programa Nacional de Formação na área da Cultura. A partir de pesquisa bibliográfica a respeito da educação e da formação, aborda-se o histórico da formação em administração no Brasil e as perspectivas existentes em estudos sobre tal formação, destacando a gestão social e a gestão estratégica, como perspectivas no campo das discussões da administração que distinguem diferentes posturas. Foram selecionados três cursos para análise, em função de questões como o seu direcionamento, ou objetivos, o número de vagas disponibilizadas e a modalidade utilizada, os quais foram analisados com base em documentos e entrevista semiestruturada realizada com coordenadores de cada proposta de curso. Por meio da análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (1994), e com base nos pressupostos da gestão social e da gestão estratégica, foram considerados diferentes aspectos dos cursos: objetivos, metodologia, conteúdo programático, corpo docente, forma de avaliação, modalidade e duração. As características desses aspectos em cada curso representaram uma aproximação ou um afastamento à ideia de um processo formativo orientado pela gestão social. De forma geral, a ideia de gestão presente nos cursos analisados apresentou-se mais próxima à gestão social, o que implica em processos formativos com alinhamento à uma perspectiva de formação em administração mais ampla e crítica, relacionada ao movimento contrário a um pensamento gerencial em relação às necessidades da sociedade. Embora predomine essa perspectiva de gestão, elementos da gestão estratégica também foram observados, principalmente no que se refere à modalidade utilizada e à forma de avaliação, aspectos que, diante de um grande número de participantes, demonstraram uma relação com limitação de recursos financeiros e de estrutura oferecidos por parte do financiador das propostas. Isso revela um grande desafio na implementação de propostas que conciliem esses aspectos à objetivos, conteúdos, metodologias e perfil docente voltados a uma formação mais crítica e reflexiva, mais próxima à ideia de uma gestão social.

Palavras-chave: Formação. Administração. Gestão Cultural. Gestão Social.

ABSTRACT

This study has as its theme the training in Cultural Management from courses that are offered to cultural agents in Brazil, with support from the Ministry of Culture. Its general objective was to investigate administration ideas of Cultural Management that are present and current in Cultural Management courses that belong to the scope of the National Training Program in the area of Culture. Based on bibliographical research of Education and Training, the history of Management training in Brazil is discussed in this study, as well as practices that are currently part of such education field, giving differentiated attention to the disciplines of Social Management and Strategic Management, and using Administration bibliography itself to solidly distinguish both of them. Three courses were selected for analysis. The analysis was based on matters such as courses' focus or objectives, the number of available spots, and modality that were utilized to manage its needs. The courses were analyzed through documents, and semi-structured interviews with each of the course proposal coordinators. Through the usage of content analysis, as oriented by Bardin (1994), and based on assumptions from the Social Management and Strategic Management disciplines, different characteristics of the three courses were considered in this study: objectives, methodology, program content, faculty, assessment method, modality and duration. Those characteristics in each course represented an attachment or a detachment from the idea of an educational process as instructed by Social Management literature. Generally, Management aspects present in the three analyzed courses were closer to Social Management concepts. That results on educational processes that are aligned with a more broad and critical Management instruction - it relates to the discipline that goes against to managerial thoughts that connect to our society's needs. Although Social Management prevails, elements of Strategic Management were also discovered, especially with regards to the utilized modality and student assessment methods. Those elements, taking into account a large number of participants, proved to also connect to limited financial resources and foundation from the proposal financiers. This reveals a great challenge on the implementation of educational processes that reconcile course format and assessment methods with their objectives, contents, methodologies and faculty profile, aiming more of critical and reflective education, closer to Social Management's notions.

Keywords: Training. Administration. Cultural Management. Social Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aproximação teórica para a gestão social.....	85
Figura 2 - Gráfico referente ao local de trabalho dos participantes do CFGB	117
Figura 3 - Municípios representados no corpo discente do CEAC	143
Figura 4 - Página inicial do espaço do CEAC no Moodle.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CFGB	129
Gráfico 2 - Níveis de formação do Corpo Docente do CFGB.....	131
Gráfico 3 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CFGB	133
Gráfico 4 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CEAC.....	161
Gráfico 5 - Níveis de formação do Corpo Docente do CEAC	163
Gráfico 6 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CEAC.....	164
Gráfico 7 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CFGA.....	194
Gráfico 8 - Níveis de formação dos Corpo Docente do CFGA.....	196
Gráfico 9 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CFGA.....	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise comparativa entre gestão estratégica e gestão social	91
Quadro 2 – Cursos de Extensão de Gestão Cultural.....	96
Quadro 3 – Gestão Estratégica e da Gestão Social.....	100
Quadro 4 – Categorias de Análise dos Cursos de Gestão Cultural.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão dos Cursos de Administração no Brasil	57
Tabela 2 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados e Doutorados do Corpo Docente do CFGB	130
Tabela 3 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CFGB.....	132
Tabela 4 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados e Doutorados do Corpo Docente do CEAC	161
Tabela 5 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CEAC	164
Tabela 6 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados, Doutorados e Especializações do Corpo Docente do CFGA.....	195
Tabela 7 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CFGA	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEAC – Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura
CEATS – Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor da Universidade de São Paulo
CFGA – Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais
CFGB – Curso para Formação de Gestores Culturais da Bahia
CIAGS – Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão social da Universidade Federal da Bahia
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DASP – Departamento de Administração do Setor Público
EAD – Ensino à distância
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
ENAPEGS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social
EMAPEGS – Encontro Mineiro de Administração Pública, Economia Solidária e Gestão Social
ENAPEGS – Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão social
ERA – Revista de Administração de Empresas
FEA-USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFHT – Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
NEATS – Núcleo de Estudos de Administração do Terceiro Setor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
NIPETS – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre o Terceiro Setor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PADEC – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Cultural dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro
PEGS – Programa de Estudos em Gestão Social
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAD – Revista Administração em Diálogo
RAE Light – suplemento da Revista de Administração de Empresas
RAEP – Revista de Administração, Ensino & Pesquisa
RAP – Revista de Administração Pública
RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo
REA – Revista de Economia e Administração
RPCA – Revista Pensamento Contemporâneo em Administração
RPGS – Rede de Pesquisadores em Gestão Social
SAI – Secretaria de Articulação Institucional
SECULT – Secretaria de Cultura
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC/SP – Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo
SNC – Sistema Nacional de Cultura
SPELL – Scientific Periodicals Electronic Library
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.2	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS	32
1.3	JUSTIFICATIVA	32
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	34
2	GESTÃO CULTURAL E A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.....	37
2.1	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	41
2.2	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	48
2.3	HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	53
2.4	PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	61
3	GESTÃO SOCIAL E GESTÃO ESTRATÉGICA.....	71
3.1	GESTÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS....	71
3.1.1	Perspectivas Conceituais no Brasil	73
3.1.2	Fundamentos Epistemológicos do Conceito de Gestão Social.....	76
3.2	GESTÃO ESTRATÉGICA E GESTÃO SOCIAL	82
3.2.1	Construção Conceitual da Gestão Social.....	82
3.2.2	Gestão Social <i>versus</i> Gestão Estratégica.....	89
4	METODOLOGIA.....	93
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	93
4.2	COLETA DE DADOS	94
4.3	ANÁLISE DE DADOS	98
5	A IDEIA DE ADMINISTRAÇÃO EM CURSOS DE GESTÃO CULTURAL	103
5.1	CURSO PARA FORMAÇÃO DE GESTORES CULTURAIS DA BAHIA.....	103
5.1.1	Apresentação do CFGB	104
5.1.2	A ideia de Administração do CFGB	111
5.2	CURSO DE EXTENSÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL.....	141
5.2.1	Apresentação o CEAC	141

5.2.2 A ideia de Administração do CEAC	149
5.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS E AGENTES CULTURAIS DO RIO DE JANEIRO	170
5.3.1 Apresentação do CFGA	170
5.3.2 A ideia de Administração do CFGA	177
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	237

1 INTRODUÇÃO

Este tópico inclui a contextualização da temática da formação em gestão cultural e a apresentação do problema de pesquisa. São expostos também, o objetivo geral e os objetivos específicos do trabalho, além dos motivos que justificam a realização deste. Por fim, buscou-se descrever a estrutura utilizada, elucidando sua composição referente a cada tópico.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A cultura sempre exigiu algum tipo de organização, no entanto, Martinell (2001), ao analisar a realidade brasileira, afirma que a gestão cultural é um campo de atuação muito recente. Apesar do rápido crescimento experimentado pelo setor cultural no país nos últimos anos, o campo da gestão cultural ainda se encontra em fase de estruturação e definição. Nesse sentido, Calabre (2008, p.66) afirma que “a gestão cultural é um campo novo, com fronteiras fluidas, no qual o perfil profissional se encontra em pleno processo de construção”.

Segundo Avelar (2008), o gestor cultural seria o profissional que administra grupos e instituições culturais, intermediando as relações dos artistas e dos demais profissionais da área com o poder público, as empresas patrocinadoras, os espaços culturais e o público consumidor de cultura. Em outras palavras, o gestor cultural seria responsável por desenvolver e administrar atividades voltadas para a cultura em empresas privadas, órgãos públicos, organizações não governamentais e espaços culturais.

Com as transformações e o rápido crescimento experimentado na trajetória do campo da gestão cultural, Rubim, Barbalho e Costa (2012) afirmam que se intensifica a necessidade de profissionalização. De acordo com Martinell (2005), essa necessidade surge por diversos motivos, sendo a confluência do dinamismo entre políticas públicas culturais, iniciativa privada e o desenvolvimento das organizações da sociedade civil, um dos fatores que levou a uma mudança mais importante nas últimas décadas.

A partir dessas questões, o aumento da necessidade de profissionalização despertou a percepção, por parte de algumas universidades, a respeito da demanda de opções formativas para a gestão da cultura. Essas universidades começaram a perceber, então, a importância da criação de cursos para formação nessa área, existindo, atualmente no país, segundo Rubim, Barbalho e Costa (2012), um conjunto disperso de pequenos e esporádicos cursos técnicos, alguns

poucos cursos de graduação e experiências em pós-graduação, fundamentalmente, em nível de especialização.

Para Cunha (2008), a profissão contemporânea da gestão cultural, pressupõe um comprometimento com a realidade de seu contexto sociocultural, político e econômico e, diante de sua complexidade, enfrenta o desafio de definir suas próprias necessidades formativas. Conforme a autora, essas experiências de formação em gestão devem ser construídas considerando as necessidades das organizações culturais, que vão além da gestão comumente presente em organizações econômicas.

Nas organizações econômicas, as atividades de administração vêm sendo entendidas predominantemente como atividades de controle sobre a natureza, sobre os seres humanos e sobre as capacidades organizacionais (PARKER, 2002). Embora o gerencialismo venha sendo tratado como “a” forma de organizar pela literatura organizacional dominante, seu conjunto de princípios, de acordo com Parker (2002), configura apenas “mais uma forma” de organizar, contra a qual se diferenciam uma série de iniciativas, as quais o contexto dominante considera utópicas.

Dentro dessa perspectiva gerencialista, organizações de todos os tipos devem ser eficientes, eficazes e seus trabalhadores devem ser avaliados e cobrados constantemente. Embora a complexidade da gestão na cultura preconize um compromisso com a realidade de seu específico contexto sociocultural, político e econômico, a mesma não está imune a essa lógica. O Estado orienta suas ações pelas diretrizes de sua política cultural, a qual, de acordo com Canclini (2001), compreende um programa de intervenções que podem ser realizadas tanto pelo Estado, quanto por instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários, a fim de orientar o desenvolvimento simbólico e satisfazer as necessidades culturais da população.

Em uma perspectiva mais abrangente, Rubim (2007) explicita que políticas culturais compreendem: noções de política e de cultura; formulações e ações; objetivos e metas; atores; públicos; instrumentos, meios e recursos humanos, materiais, legais e financeiros; e interfaces com áreas afins. Além disso, possuem um caráter sistemático e envolvem diferentes momentos da cultura, como: criação, invenção e inovação; difusão, divulgação e transmissão; circulação, intercâmbios, trocas e cooperação; análise, crítica, estudo, investigação, pesquisa e reflexão; fruição e consumo; conservação e preservação; e organização, legislação, gestão e produção (RUBIM, 2007).

Simões e Vieira (2010) argumentam que as transformações ocorridas no campo organizacional da cultura no Brasil, decorrentes de

mudanças na lógica histórico-social que orientava as ações, resultaram em quatro configurações distintas, correspondendo às mudanças nos órgãos estatais responsáveis pela cultura. Na primeira, a cultura configura-se como identidade e a responsabilidade para com esta caberia ao Ministério de Educação e Saúde Pública. A segunda configuração tem como bases o pensamento desenvolvimentista, o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade de consumo e o interesse do Estado no campo, constituindo, então, o campo da cultura como ideologia, correspondente ao surgimento do Ministério da Educação e da Cultura. Já a terceira, surge de um momento em que há uma forte intervenção do Estado na área da cultura com a criação de diversas organizações, diante da repressão e ameaça à segurança nacional. Configura-se então a cultura como estratégia e lança-se a Política Nacional de Cultura. Por fim, diante das transformações na sociedade, de redemocratização, mas também de um esgotamento financeiro e da consolidação de um mercado, estrutura-se o campo da cultura como mercado, sendo criado então o Ministério da Cultura (MinC).

De acordo com Rubim (2010), para que, mais contemporaneamente, as políticas culturais de Estado pudessem transcender os mandatos governamentais e a gestão intermitente, configurou-se um sistema nacional reunido sob uma política cultural de envergadura nacional e de democracia cultural: o Sistema Nacional de Cultura (SNC). Esse sistema foi construído como um novo modelo de gestão pública cultural, sendo planejado e fundamentado com a integração dos três níveis de governo da federação e com a participação da sociedade civil. Gerido nacionalmente pelo Ministério da Cultura (MinC), o SNC é integrado pelos sistemas municipais, estaduais e distrital de cultura e constituído por: Órgãos Gestores da Cultura, Conselhos de Política Cultural, Conferências de Cultura, Planos de Cultura, Sistemas de Financiamento à Cultura, Sistemas Setoriais de Cultura (quando pertinente), Comissões Intergestores Tripartite e Bipartites, Sistemas de Informações e Indicadores Culturais e o Programa Nacional de Formação na Área da Cultura (MINC, 2010).

Parte integrante do Sistema Nacional de Cultura, o Programa Nacional de Formação na Área da Cultura, assim, foi o resultado da formalização da importância da capacitação profissional de agentes culturais, tendo como meta estimular e fomentar, de forma gradual e ao longo do tempo, a qualificação em todas as áreas vitais para o funcionamento do SNC, em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2011). Dentro desse contexto, observa-se, ainda, que nas diretrizes gerais do Plano Nacional de Cultura a questão da preocupação com formação

em cultura aparece como uma estratégia – implicando em “ampliar a participação da cultura no desenvolvimento socioeconômico sustentável”, a qual aborda em seu primeiro eixo, a “capacitação e assistência ao trabalhador da cultura”.

Nesse sentido, como afirmam Costa, Mello e Juliano (2010) ao destacar tópicos mais ligados à questão da formação profissional para o trabalhador da cultura, apontados nesse eixo, o MinC buscou atuar em parceria com as instituições de ensino, sobretudo, as universidades e escolas técnicas públicas e criar programas nacionais, estaduais e municipais, para a ampliação da oferta de oportunidades de capacitação para agentes culturais. Estas capacitações, segundo os autores, englobam, além das técnicas de expressão da cultura, a gestão empresarial, criando um novo campo profissional, e mantendo instituições culturais de caráter público e órgãos da administração. Com isso, espera-se impulsionar o resgate identitário das comunidades, o acesso à cultura em sua diversidade de manifestações e o incentivo à pesquisa e à capacitação continuadas, de forma a consolidar a cultura como objeto de estudo, criar referências para quem trabalha no setor e incentivar gestores e agentes culturais a atuar de forma cada vez mais profissionalizada (COSTA; MELLO; JULIANO, 2010).

Embora a preocupação com a formação profissional, no que tange à gestão, seja recente no campo cultural no Brasil, na área da educação, essas discussões sobre profissionalização, isto é, sobre a formação profissional já existem há muito tempo, estando situadas na denominada educação formal. A educação formal é entendida por Libâneo (2002) como a educação sistemática, estruturada, paramentada, planejada intencionalmente, tal qual o exemplo típico da educação escolar convencional regulamentada pelo Estado. Já a educação informal, de acordo com o autor, atua primordialmente na constituição das personalidades do processo de socialização, permeada pelo caráter difuso da vivência social, ocorrendo em qualquer lugar, inclusive nos espaços de educação formal.

A formação profissional, segundo Saviani (2003) está relacionada com o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, que é centrado no trabalho. Assim, as experiências formativas dos homens são direcionadas por meio dos diferentes modos de produção – como feudal e capitalista – da existência humana, na medida em que as iniciativas de formação, originalmente, eram restritas a uma minoria e estavam relacionadas às funções intelectuais, ao ensino propedêutico, em que a escola era o local do ócio para uma minoria da sociedade sustentada pelo trabalho escravo.

Esse trabalho era considerado simples e, portanto, não necessitava de ensino. Já na sociedade capitalista, em função do aumento da complexidade do trabalho, foi preciso desenvolver mecanismos para expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizá-los, para então, devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003).

Para Saviani (2003), nesse quadro é que se delinea o conceito de profissionalização, de formação profissional como uma concepção capitalista que tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Tal concepção vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, para os quais é destinado o ensino científico-intelectual, e aqueles que o executam, para os quais destina-se o ensino profissional, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer, vinculado ao desenvolvimento de habilidades psicofísicas. Com isso, percebe-se que, desde o início, a constituição da educação profissional foi excludente e discriminatória em relação aos ofícios, traduzido pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres.

Essas questões, no campo da educação, remetem às discussões de educação bancária e educação libertadora, arquitetadas por Paulo Freire e às discussões de educação para a emancipação e de formação e semiformação, elaboradas por Theodor Adorno. A educação bancária, de acordo com Freire (2005), parte de uma relação vertical professor-aluno, pautada na dissertação de conteúdos, o que dificulta a compreensão do educando, haja vista que normalmente é uma narração alheia à vivência deste. Para Freire (2010, p.22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, considerando uma educação libertadora, os envolvidos são desafiados a pensar e não apenas a memorizar e acumular informações e o educando é posto como sujeito do processo de conhecimento, o qual, na construção de sua autonomia, pode superar as formas de assujeitamento do bancarismo e construir seu próprio caminho (FREIRE, 2010).

Para Freire (1969), pensar em uma educação verdadeiramente libertadora é pensar em um planejamento coletivo, que passa pela mobilização da sociedade civil, por políticas públicas, um projeto de Estado, e de sociedade, e não apenas de governo. Esta educação libertadora defendida pelo autor, tem a mesma direção da educação para a emancipação de Adorno (1995), visto que ambos defendem que a educação deve incluir esse planejamento coletivo. No entanto, Adorno (1995) alerta para um melancólico desânimo nesse processo, visto que a sociedade é, ao mesmo tempo, a criadora do mal-estar civilizatório e a formadora da consciência dos indivíduos. Frente a isso, evidencia-se a

concepção de Adorno (1995) em torno do que deveria se constituir a formação humana e do que ela efetivamente se constitui em tempos de capitalismo avançado ou não se constitui. Quanto à primeira questão, Adorno apresenta a perspectiva da formação (*bildung*), enquanto que para a segunda questão, mostra como a formação se transformou em seu contrário, na semiformação (*halbbildung*).

A formação, para Adorno (1995), pode ser compreendida como formação através e para a cultura, pois esta relaciona-se não apenas ao espírito, mas à produção social, constituindo um processo contínuo de construção e reconstrução social, em que a cultura é experimentada pelo indivíduo, em uma relação viva. A formação deve ser entendida não como mera transmissão de conhecimentos e modelagem de pessoas, mas como a produção de uma consciência verdadeira, baseada em autonomia e adaptação, revelando a tensão entre a liberdade do sujeito e sua necessidade de configurar-se à vida real. Caso contrário, não se tem uma formação efetiva, mas uma semiformação, cuja influência se dá para além da razão, visto que o indivíduo passa a representar apenas um mero instrumento para o trabalho ou para o consumo, ou seja, coisifica-se, tornando-se um mero objeto.

Estas discussões sobre a educação e a formação acometem as discussões de diferentes direcionamentos no campo da formação em Administração em nível superior. De acordo com Andrade e Amboni (2004), as três fases da história do ensino da administração do Brasil demonstram o desenvolvimento de diferentes perspectivas na formação de administradores. As duas primeiras fases são marcadas pelos currículos necessários para a formação de um administrador, aprovados em 1966 e 1993 e a terceira, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração.

De forma predominante, uma perspectiva aponta para uma formação profissionalizante, destinada a atender às exigências do mercado, aos interesses imediatos do processo econômico, que transforma o estudante em um técnico pouco pensante, em um aplicador de tecnologia em sua maior parte importada. Por outro lado, a inclusão de disciplinas eletivas e complementares e a flexibilização do currículo, representam a possibilidade de um ensino de administração baseado na universalidade de ideias e compreensões, o que revela uma perspectiva de formação em administração mais ampla e crítica (COVRE, 1981; MOTTA, 1993; NICOLINI, 2003).

No entanto, de acordo com Motta (1983) a história do ensino da administração enfatiza fundamentalmente conteúdos disciplinares funcionalistas, tais como o taylorismo/fordismo/toyotismo,

mercadologia, produção, economia, finanças, contabilidade e relações humanas como uma variável. Embora tenha ocorrido a incorporação de campos tais como economia, sociologia, política, psicologia e direito, a ciência da administração segue a lógica de coordenação de conhecimentos parcelados, em consonância com a divisão do trabalho industrial. Esse direcionamento segmentado é o responsável pela transmissão de uma ideologia dominante na administração, a ideologia do *management*, da mera transmissão dos conceitos de planejamento, organização, coordenação e controle.

Parker (2002) afirma que a dominação da ideologia do *management* demonstra-se de forma forte e inquestionável, principalmente no último século. No entanto, o autor sugere que há uma série de caminhos não managerialistas que a administração pode seguir. Essa ideia é defendida também por Misoczki e Vecchio (2006) ao afirmarem que um dos fatores mais frustrantes no campo da administração é a incapacidade de muitos integrantes em aceitar a provocação para pensar a possibilidade de que possam existir arranjos organizacionais e políticos diferentes dos atuais.

Dentre essas possibilidades, destacam-se os questionamentos feitos por Fernando Guilherme Tenório a respeito das diferentes concepções sobre administração e gestão. Segundo Cançado, Tenório e Pereira (2011), este movimento de busca por pensamentos alternativos na área da gestão nos remete a temática da gestão social, a qual é antitética a gestão estratégica. Esta, por sua vez, é entendida por Tenório (2007) como um tipo de ação utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins e implementada através da interação de duas ou mais pessoas, na qual uma delas tem autoridade formal sobre as outras. Já a gestão social é entendida como um processo gerencial dialógico, no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação. Essa ação, pode ocorrer em qualquer tipo de sistema social, seja público, privado ou de organizações não-governamentais (TENÓRIO, 2005). Em outras palavras, a gestão social pode ser compreendida como a tomada de decisão coletiva, desprovida de coerção, fundada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto finalidade imanente (CANÇADO; TENÓRIO; PEREIRA, 2011).

Com base nessas discussões sobre educação, formação profissional, formação em administração, gestão estratégica e gestão social, esse trabalho buscou **refletir sobre a ideia de administração dos cursos de gestão cultural que são oferecidos no âmbito do Programa Nacional de Formação na área da Cultura.**

1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Considerando a pergunta de pesquisa que orienta este estudo, o presente trabalho objetiva refletir sobre a ideia de administração presente em cursos de gestão cultural que são oferecidos no âmbito do Programa Nacional de Formação na área da Cultura.

No intento de realizar essa investigação, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os cursos de gestão cultural no âmbito do Programa Nacional de Formação na área da Cultura e selecionar os cursos que serão analisados na pesquisa;
- b) Descrever as experiências dos cursos selecionados, de acordo com análise de aspectos dos processos formativos;
- c) Identificar, com base na análise de conteúdo, a ideia de administração representada no material em análise;
- d) Refletir a respeito da ideia de administração encontrada nos cursos em comparação com os pressupostos de gestão social e gestão estratégica, conforme definidas por Tenório.

1.3 JUSTIFICATIVA

O campo da cultura no Brasil, como destacam Simões e Vieira (2010), vem passando por significativas transformações, desde o processo de organização e institucionalização de forma ampla, até a construção da Conferência Nacional de Cultura, do Plano Nacional de Cultura e do Sistema Nacional de Cultura como marcos emblemáticos que representaram grandes avanços para o campo.

No entanto, dado o momento político e econômico atual de instabilidades e mudanças, demonstra-se um retrocesso em relação ao que já foi conquistado. Diante de uma política fiscal que inibe a capacidade do Estado em desenvolver políticas públicas, e um governo que demonstra um entendimento da ideia de cultura como algo supérfluo, que deve ser imediatamente cortado em períodos de crise, a exemplo dos cortes dos ministérios ocorridos recentemente, em que a cultura foi uma das primeiras afetadas, caracteriza-se uma situação em que o momento recente do país e da cultura é extremamente preocupante.

Isso demonstra a importância de se pensar em questões que possam reafirmar o papel da cultura na sociedade brasileira. Dentro desse contexto, destaca-se a necessidade de reflexões a respeito da formação no campo, a qual, como apontam Rubim, Barbalho e Costa (2012), teve sua

importância formalizada através do Plano Nacional de Cultura, acarretando em um consequente crescimento do número de cursos de administração e gestão cultural oferecidos.

A problematização da formação no campo da administração já é alvo de discussões de diversos autores há muito tempo (CASTRO, 1974; COVRE, 1981; SERVA, 1990; FISCHER, 1993; MOTTA, 1993; PAES DE PAULA, 2001; NICOLINI, 2003). Destaca-se que essas discussões geralmente são voltadas ao ensino no nível de graduação, conforme foi possível perceber através de um levantamento bibliométrico sobre formação em administração, segundo o qual não foram encontradas discussões a respeito de formações em administração em outros níveis de ensino.

Motta (1983) já problematizava o envelhecimento dos cursos de administração no Brasil, apontando entre as razões para isso a pobre produção teórica brasileira e a utilização de pessoal mal preparado, que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar. Castro (1974) destaca que, originada em boa parte dos Estados-Unidos, a literatura de administração, comparada com a literatura de economia, por exemplo, tem seus textos clássicos bem menos conhecidos e uma proporção muito menor de bibliografia traduzida.

Para Serva (1990), formam-se profissionais muito menos no domínio do pensar do que no domínio do fazer, visto que o ensino é por demais tecnicista, com grande parte dos enfoques teóricos transferidos e de cunho normativo, desembocando em prescrições antigas para os novos e desafiantes problemas que o profissional enfrenta. De acordo com Nicolini (2003), os resultados deixam muito a desejar. Estruturado a partir do ideário da “gerência científica”, o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de administração, como estão estruturadas, mais se parecem com fábricas, que recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador).

Na área da cultura, especificamente no que tange à gestão cultural, por tratar-se de um campo de atuação muito recente (MARTINELL, 2001; CALABRE, 2008), com poucas iniciativas de formação em comparação a outros campos (RUBIM; BARBALHO; COSTA, 2012), não existem discussões a respeito da problematização da formação em gestão da cultura. Logo, por discutir a temática da formação em gestão cultural, o presente trabalho vai contribuir nessa lacuna ainda não estudada.

Além disso, o trabalho traz uma contribuição no que se refere ao uso da discussão teórica sobre gestão social e gestão estratégica

(TENÓRIO, 1998; 2005; 2007; 2010; CANÇADO; TENÓRIO; PEREIRA, 2011; CANÇADO, 2011; CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013) para a análise de perspectivas de formação, visto que essa abordagem geralmente é utilizada como referência para análise de práticas de gestão de organizações.

Considerando essas questões, afirma-se a importância de se fazer reflexões sobre os direcionamentos frente a exigência de uma maior e melhor organização do campo da cultura e de seus agentes. Dentre estas, destaca-se a reflexão a respeito da ideia de administração presente nos cursos de gestão cultural, visto que isso reflete em uma disseminação de um conjunto de determinados princípios e concepções, no que tange a gestão de organizações culturais e a formação de seus agentes. Essa reflexão é importante tanto no campo da administração como no da cultura, uma vez que se alinha a possibilidade da existência de arranjos organizacionais e políticos diferentes dos que representam uma perspectiva gerencialista (PARKER, 2002; MISOCZKI; VECCHIO, 2006), visto que a gestão da cultural implica em uma forma diferente de gestão, considerando as necessidades das organizações culturais, que vão além da gestão comumente presente nas organizações econômicas.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho, que consiste em uma dissertação de mestrado, está dividido em 6 tópicos, sendo estes: (1) Introdução, (2) Gestão Cultural e a formação em Administração, (3) Gestão Social e Gestão Estratégica, (4) Metodologia, (5) A ideia de Gestão em cursos de Gestão Cultural e (6) Considerações Finais.

A introdução inclui a contextualização do tema e a apresentação do problema de pesquisa, os objetivos do trabalho, a justificativa e a estrutura do trabalho, aqui descrita. O segundo tópico constitui-se em discussões a respeito dos estudos sobre educação e formação, para situar a temática da formação profissional. Em seguida, discute-se o histórico da formação em administração e as perspectivas existentes em estudos sobre tal formação com o intuito de fundamentar as análises pretendidas a respeito da ideia de administração presente nos cursos de gestão cultural.

No terceiro tópico são abordadas as perspectivas conceituais da gestão cultural e os fundamentos epistemológicos da perspectiva de Fernando Guilherme Tenório, tendo em vista a ênfase pretendida em tal perspectiva. Essas discussões darão condições para a conceituação detalhada da gestão social do autor e para discussão de maneira

comparativa entre gestão estratégia e gestão social, que será realizada em etapa subsequente.

O quarto tópico inclui os procedimentos metodológicos do presente trabalho, através do delineamento da pesquisa e descrição dos instrumentos de coleta e da abordagem da análise de dados. Já o quinto tópico refere-se à análise dos três cursos selecionados, a partir das dimensões da gestão social e da gestão estratégica e dos aspectos dos cursos. Por fim, o sexto tópico contém as considerações finais, com base nos aportes teóricos e nas análises realizadas.

2 GESTÃO CULTURAL E A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

De acordo com Martinell (2001), mesmo que a cultura sempre tenha requerido algum tipo de organização, a gestão cultural é um campo de atuação muito recente no Brasil. Apesar de ter crescido rapidamente nos últimos anos, o campo da gestão cultural ainda se encontra em um momento de estruturação e definição. Como afirma Calabre (2008, p.66) “a gestão cultural é um campo novo, com fronteiras fluidas, no qual o perfil profissional se encontra em pleno processo de construção”.

Para Cunha (2008), historicamente, a expressão gestão cultural surge com as transformações contemporâneas associadas às novas dimensões atribuídas ao campo da cultura. Segundo Moreira (2003), o uso dessa terminologia ingressa no discurso cultural da Ibero-América, e aí se inclui o Brasil, na segunda metade da década de 1980, a partir de três concepções que expressam certa tensão existente em torno do tema, mas, ao mesmo tempo, contribui para delineação do campo profissional da gestão cultural.

A primeira concepção não apresenta grandes discussões em torno da gestão cultural, pois a considera apenas uma nova nomenclatura diante das denominações anteriores para esse campo de trabalho – como animadores, promotores. A segunda abordagem considera pertinente a permanência das denominações anteriores, pois, ao associar a ideia de gestão e cultura, corre-se o risco de permitir uma ingerência excessiva do econômico e do mercado na dimensão cultural. Já a terceira concepção defende que a terminologia gestão cultural está mais próxima das transformações ocorridas nos últimos anos e, portanto, é a denominação que mais reflete a realidade atual do campo cultural (ZUBIRIA; ABELLO; TABARES, 1998; MOREIRA, 2003).

Segundo Zubíria, Trujillo e Tabares (1998), a expressão gestão cultural está ligada, pelo menos, a quatro grandes transformações contemporâneas da dimensão cultural: (i) a extensão da noção da cultura por motivos filosóficos, sociais, políticos e jurídicos; (ii) a crise das noções de política e desenvolvimento a partir da década de 1970; (iii) a necessidade de políticas culturais que gestionem âmbitos além da cultura artística, a cultura tradicional e o patrimônio; e (iv) a aceitação e importância de repensar rigorosamente as inter-relações entre economia e cultura.

Nessa direção, Chabaneau (1997) entende que a gestão da cultura é a resposta contemporânea ao espaço cada vez mais amplo e complexo

que a cultura ocupa na sociedade atual. Rodrigues (2009), se referindo especificamente ao cenário cultural brasileiro, afirma que a gestão cultural é recente e pressupõe procedimentos administrativos e operacionais. No entanto, não se resume a estes, pressupondo também a gerência de processos nos campos da cultura e da arte e indo além destes. Segundo o autor, para uma melhor conceituação do campo da gestão cultural, pode-se articulá-lo à ideia de mediação de processos de produções material e imaterial de bens culturais e de mediação de diversos agentes sociais.

Colbert (1993) destaca que é indispensável ao exercício da gestão cultural a capacidade de se perceber que, em termos das leis da economia, os bens culturais são diferentes dos bens econômicos em geral. Em consequência, é preciso entender que, as funções gerenciais na cultura não são as mesmas de outros setores. O marketing cultural, por exemplo, não é uma extensão pura e simples do marketing que faz vender produtos como sabonetes ou automóveis. Assim, diante do processo de construção e adequação do campo da gestão cultural, é preciso compreender que este precisa de metodologias próprias para que possa haver sustentabilidade e viabilidade econômica da área cultural, sem que isso signifique uma submissão às regras e lógicas do mercado (CUNHA, 2008).

Para Orozco (2006), podemos resumir a ação no campo da gestão cultural através de três áreas, que indicam visões e noções diferenciadas sobre cultura e sobre os aspectos práticos envolvidos. Na área social, o profissional teria o papel de ser um agente de mudança social, realizando atividades destinadas ao acompanhamento de processos de desenvolvimento social, tais como projetos de investigação, de capacitação e de desenvolvimento comunitário, em uma concepção mais alargada do que seria cultura. Na área administrativa, o profissional trabalharia ao lado da oferta e da demanda de serviços, buscando o desenvolvimento de projetos eficientes e eficazes, tal como um administrador cultural no desenvolvimento das infraestruturas culturais, na análise de audiência e economia da cultura, e na gestão de recursos e projetos de difusão cultural. Já na área artística, o profissional trabalharia como um mediador das manifestações artísticas, entre a arte e a sociedade, desenvolvendo ações de difusão e educação artística.

De forma mais ampliada, Bayardo (2008) entende a gestão cultural como uma mediação entre atores e disciplinas, que torna possível a distribuição, a comercialização e o consumo de bens e serviços culturais, articulando criadores, produtores, promotores, instituições e públicos, para formar o circuito no qual as obras se materializam e adquirem seu sentido social. Para tanto, de acordo com Rubim, Barbalho e Costa

(2012), o profissional responsável pela gestão da cultura necessita de conhecimentos específicos e singulares da cultura contemporânea, mas entrelaçados com informações das demais áreas que deverão manter um diálogo próximo entre o universo artístico cultural, o poder público, meio empresarial e a sociedade civil, como forma de proporcionar experiência ou contato com o trabalho prático inerente à própria atividade do setor.

De forma esquemática, podem-se destacar os seguintes itens como objetivos de uma linha de estudo do setor cultural: conhecer os locais de atuação profissional, para identificar as singularidades e seus potenciais, tendo condições de planejar e determinar prioridades; conhecer as diferentes áreas culturais e artísticas, onde suas ações serão desenvolvidas diretamente e estar atento as novas tendências; acompanhar de forma ativa as políticas culturais vigentes em todos os níveis governamentais: municipal, estadual e federal; conhecer temas específicos de economia da cultura e dos princípios jurídicos, dominando técnicas de planejamento e gerenciamento da área cultural e métodos de avaliação; e dominar conhecimentos das áreas de comunicação e marketing (CUNHA, 2003, p. 106).

A partir dessas questões, para Avelar (2008), a profissão do gestor cultural inclui a administração de grupos e instituições culturais, com o intermédio das relações de artistas e demais profissionais da área com o poder público, as empresas patrocinadoras, os espaços culturais e o público consumidor de cultura. A profissão contemporânea da gestão da cultura, segundo Cunha (2008), estabelece, então, um compromisso com a realidade de seu contexto sociocultural, político e econômico, tendo como desafio, dada sua complexidade, definir suas próprias necessidades formativas.

Como apontam Rubim, Barbalho e Costa (2012), com o decorrer da trajetória do campo da gestão cultural e seu crescimento, intensifica-se a necessidade de profissionalização. Essa profissionalização, de acordo com Martinell (2005), é gerada por diferentes variáveis, sendo uma delas, o dinamismo do próprio setor, seus agentes e criadores, como resultado do aumento e variedade de atividades. Outra variável é a crescente influência da administração pública, que ao intervir mais em ações culturais, através das políticas culturais, criam um novo encargo social profissionalizador no setor. Na perspectiva do autor, um dos fatores que levou a uma mudança mais importante nas últimas décadas, tem sido a

confluência do dinamismo entre políticas públicas culturais, iniciativa privada e o desenvolvimento das organizações da sociedade civil ou do chamado terceiro setor.

A crescente necessidade de profissionalização, oriunda dessas questões, fez com que algumas universidades começassem a perceber a importância da criação de cursos para formação nessa área, existindo, atualmente no país, uma gama dispersa de pequenos e esporádicos cursos técnicos, alguns poucos cursos de graduação e experiências em pós-graduação, quase sempre em nível de especialização (RUBIM; BARBALHO; COSTA, 2012). Dentre estas, pode-se citar o mestrado profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais da Fundação Getúlio Vargas. No entanto, destaca-se que anteriormente a isso já existiam algumas iniciativas, como o Curso de Administração de Projetos Culturais que teve início em 1983, da extinta Escola Interamericana de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 1983).

Diante disso, ressalta-se a importância de se definir a gestão cultural, o seu campo profissional e os diversos agentes, os perfis profissionais com as funções exercidas, a metodologia de trabalho inerente a profissão, as técnicas necessárias e, consequentemente, as exigências formativas que acompanham o pleno desenvolvimento profissional (CHABANEAU, 1997). Essas exigências para a formação do gestor da cultura, para Cunha (2008), têm início na educação do olhar e da sensibilização para compreender a lógica do campo da cultura e da arte, sendo esse o diferencial de tal profissional. O mercado de trabalho cultural demanda a presença de um profissional específico que tenha conhecimentos a respeito dos processos constitutivos da cadeia produtiva do setor e que, além da noção das etapas básicas de trabalho em gestão cultural, como criação, produção e distribuição, considere primordialmente para o desenvolvimento de ações e iniciativas culturais as etapas de pesquisa, planejamento e avaliação.

Como a área é relativamente nova, pelo menos na sua profissionalização, segundo Rubim, Barbalho e Costa (2012), muitos profissionais buscavam esses conhecimentos e absorviam-nos durante a jornada de trabalho e a vida diária na profissão, uma vez que antes não havia cursos que formassem tal agente. No entanto, no entendimento de Cunha (2008), a formação do gestor cultural deve ser compreendida como uma composição de elementos, em que só o autodidatismo não supre todas as demandas do processo formativo, nem tampouco, o ambiente estritamente acadêmico, que ainda não é suficientemente específico. Há, portanto, uma busca de metodologias de ensino que encontram um equilíbrio entre a formação teórico-conceitual e a prática, possibilitando

a conjugação dos aspectos administrativos, socioculturais e técnicos, da produção de uma diversidade de produtos, serviços e eventos culturais (SCHARGORODSKY, 2005).

Tendo em vista o objetivo do presente trabalho de analisar a ideia de administração presente nos cursos de gestão cultural, há a necessidade de discutir algumas temáticas relacionadas a esta questão. Em função de os cursos de gestão cultural serem decorrentes da necessidade de formação profissional de gestores culturais, o que, na prática, tem ocorrido principalmente através da modalidade de cursos de extensão, são abordados na sequência discussões sobre educação e formação (subtópico 2.1), para situar a formação profissional (subtópico 2.2). Em seguida, aborda-se o histórico da formação em administração (subtópico 2.3) e as perspectivas existentes em estudos sobre tal formação (subtópico 2.4), com o intuito de fundamentar as análises pretendidas a respeito da ideia de administração presente nos cursos de gestão cultural.

2.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O fenômeno da educação, de acordo com Teixeira (2000), é datado pelo surgimento da inteligência consciente sobre a terra, constituindo-se em um longo processo, pelo qual a natureza é transformada para atingir fins de modo diverso. Sendo assim, o portador dessa inteligência consciente é o homem com suas experiências – em seu nível mental, as quais compreendem uma fase da natureza, em que esta vê a si mesma, reflete sobre si mesma e se transforma a si mesma.

Ao fixar a função da inteligência humana a partir de suas experiências no seio da própria natureza, Teixeira (2000) afirma que a educação é o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, de caráter particularmente individual e pessoal, antes de ser social, desde que o homem obedeça a métodos e planos que lhe são próprios. Isto porque, na medida em que o homem percebe determinada experiência atrelada a um contexto de conexões e relações, aumenta seu poder de governo e direção de outras experiências, tornando-se capaz de reflexão, pensamento e, conseqüentemente, reconstrução da própria experiência, alargando sua compreensão individual.

No entanto, os resultados do pensamento e da experiência, colocados por Teixeira (2000) como o processo da educação, se concretizam em instrumentos, em modelos e em fórmulas ou conhecimentos que atuam sobre o meio social, enriquecendo-o com hábitos, costumes, instituições, instrumentos e técnicas, que vão constituir um outro mundo de realidades, criadas ou transformadas pela

inteligência humana. Com isso o processo educativo reverte-se, demonstrando seu caráter de complexo e indefinido processo, cujos meios e fins se confundem, na medida em que tudo no indivíduo, sua ação, seu pensamento e sua consciência, têm efeito social.

Brandão (2007) enfatiza que a educação existe diferentemente em pequenas sociedades tribais, em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados, em mundos sociais sem classes, de classes, em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado, entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo, em cada povo ou entre povos que se encontram, e também entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância.

A educação é uma fração, dentre outras, do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. São formas de educação que estes produzem e praticam, para que reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras do grupo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens (BRANDÃO, 2007).

Para Freire (2005), a educação se divide basicamente em educação bancária e educação libertadora. A educação bancária, de acordo com Freire (2005), parte de uma relação vertical professor-aluno, pautada na dissertação de conteúdos, o que dificulta a compreensão do educando, haja vista que normalmente é uma narração alheia à vivência deste. O educador, nesta prática docente, torna-se o centro do processo educativo, transmitindo conteúdos totalmente desconectados da realidade do educando.

No que se refere a educação libertadora, Freire (2010, p.22) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Coloca-se, então, o educando como sujeito do processo de conhecimento, o qual, na construção de sua autonomia pode superar as formas de assujeitamento do bancarismo e construir seu próprio caminho epistemológico. Nesse caminho, educar é substantivamente formar. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que os fez educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2010).

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, de acordo com Freire (2010), necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão em um permanente movimento de busca. Com isso, a educação como prática da liberdade, defendida pelo autor, gira em torno da problematização das relações dicotômicas entre o homem e o mundo. Importa problematizar o mundo do trabalho, das obras, dos ideais, das convicções, das aspirações, dos mitos, das artes, da ciência, da cultura e da história.

Esta educação, também chamada de problematizadora por Freire (2010) desafia os envolvidos a pensar e não apenas a memorizar e acumular informações. Os conhecimentos na educação problematizadora tornam-se saberes, que contextualizados com a realidade dos indivíduos, possuem significado e sentido. Conforme Freire (1969) é estranha a preocupação com a memorização dos conteúdos, o uso de exercícios repetitivos, enquanto é deixada de lado uma educação crítica, curiosa, libertadora.

Para Freire (1969), pensar em uma educação verdadeiramente libertadora é pensar em um planejamento coletivo, que passa pela mobilização da sociedade civil, por políticas públicas, um projeto de Estado, e de sociedade, e não apenas de governo. Estes fundamentos devem ser prioritariamente desenvolvidos, o que para Adorno (1995), se torna uma árdua tarefa, na medida em que a civilização tende a construir a barbárie, a exemplo dos genocídios e crueldades de Auschwitz. Assim “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119).

Esta educação a que Adorno (1995) se refere, tem a mesma direção da educação libertadora de Paulo Freire, visto que ambos defendem que a educação deve entender esse aspecto da sociedade, criadora do mal-estar civilizatório e ter presente que ela é formadora da consciência dos indivíduos. Assim, a educação para a emancipação pressupõe uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica, o que por vezes soa como um melancólico desânimo, em uma época em que educação se vincula fortemente a questões como a ciência e a tecnologia, apresentando um passaporte para a barbárie (ADORNO, 1995).

Frente a isso, evidenciam-se a concepção de Adorno (1995) em torno do que deveria se constituir a formação humana e do que ela efetivamente se constitui em tempos de capitalismo avançado ou não se constitui. Quanto à primeira questão, Adorno apresenta a perspectiva da formação (*bildung*), enquanto que para a segunda questão, mostra como a formação se transformou em seu contrário, na semiformação (*halbbildung*).

A formação, para Adorno (1995), pode ser compreendida como formação através e para a cultura, pois esta relaciona-se não apenas ao espírito, mas à produção social, tendo o papel de mediar as relações entre o homem e a sociedade. Assim, para a formação é preciso considerar as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e a relação com a natureza. Como explicita Masschelein (2004), significa viver de tal forma que não se subjugue a imperativos de ordem social, política, cultural ou religiosa, nem a qualquer ideologia. Considerando isso, a formação levaria a autonomia dos indivíduos, que somente é possível através de um comportamento crítico frente à realidade.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 2010, p 21).

Assim, a formação é um processo contínuo, resultante de construção e reconstrução social, em que a cultura é experimentada pelo indivíduo, em uma relação viva. Este, também é fruto de um processo social e histórico e forma-se através da relação que estabelece com a cultura vivenciada. A formação não significa um processo educativo apolítico ou neutro e nem uma educação que assume uma posição político-partidária, no entanto, nos termos da concepção adorniana, pode ser lida como uma espécie de ideal do processo de formação para a emancipação humana (ADORNO, 2010).

De acordo com Adorno (1995), a formação deve ser entendida não como mera transmissão de conhecimentos e modelagem de pessoas, pois não se pode modelá-las a partir do exterior, mas como a produção de uma consciência verdadeira. A tarefa de *Bildung*, de acordo com Masschelein (2004), seria criar a oportunidade de viver uma vida autônoma, crítica e reflexiva. Para tanto, os sistemas formativos deveriam desempenhar dois papéis: o social, na medida em que preparam o participante para se integrar e adaptar à sociedade e aos paradigmas exigidos; e o individual, que permitiria a ele desenvolver a autorreflexão, evitando formar apenas *well-adjusted people*. Ou seja, o papel da formação não seria apenas o de promover a adaptação, mas também o de permitir ao participante desenvolver a resistência (ADORNO, 1995).

Apesar da importância da questão política na educação/formação, Adorno (1995) ressalta que, em sociedades altamente industrializadas, como a do capitalismo tardio, a formação está ligada à formação para o trabalho, este na sua forma de mercadoria, resultando em uma semiformação. Nesse sentido, a racionalidade instrumental que permeia a cadeia produtiva, chegando à área de educação, impõe ao sujeito a necessidade de adaptação para que se integre aos processos sociais. Entretanto, essa integração significa, em alguns casos, uma perda da capacidade crítica e de reflexão, necessárias à emancipação.

Adorno (1995) esclarece que formação se refere à autonomia e adaptação, revelando a tensão entre a liberdade do sujeito e sua necessidade de configurar-se à vida real. Caso contrário, não se tem uma formação efetiva, mas uma semiformação, segundo a qual o sujeito não consegue ele próprio internalizar o conceito, criar sua própria imagem, seu próprio entendimento, sendo capaz apenas de reproduzir aquilo que aprendeu de fora.

Assis e Paes de Paula (2014), reforçam que de nada vale ter momentos formativos condizentes com uma prática emancipada, se o processo como um todo leva o sujeito à adaptação. As autoras exemplificam isso na realidade das organizações, apontando que quando suas políticas são voltadas para adaptação, adequação e formatação do trabalhador e, especificamente, do gestor, mesmo que com um discurso que privilegia o processo, estas corroboram com a perspectiva instrumental, ou de semiformação.

Assim, não há como estabelecer de antemão métodos de organização e gerenciamento no sentido tradicional, visto que, na perspectiva da formação adorniana, se trata de uma construção social contínua e inacabada. O que há são alguns parâmetros e ideias orientadoras, cuja edificação é um processo sempre inacabado e em construção. Para Assis e Paes de Paula (2014), para que se tenha um tipo de gestão que não admite um modelo fechado e nem um enfoque prescritivo, é fundamental formar o gestor em uma perspectiva emancipatória, o que implica em refletir sobre o referencial a partir do qual os programas de capacitação, por exemplo, são construídos, para se chegar ao processual, à prática. As autoras destacam a importância de reflexão na formação de gestores, no contexto das organizações, no entanto, para que se tenha o desenvolvimento da formação conforme os apontamentos de Adorno (1995; 2010), ressalta-se que essa reflexão deve ser ampliada, contemplando todos os processos formativos da vida social.

Nesse sentido, quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, é convertida em mercadoria pela indústria cultural,

aproximando-se dos interesses do mercado, encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno (2010), constitui o processo de semiformação. Baseado em um determinismo cultural, segundo Papastephanou (2004), esse processo transforma pessoas em massas manipuláveis. De uma parte, ocasiona a dissolução da cultura enquanto potencial libertador, dispersa nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural, de outra, ressalta a progressiva socialização da semiformação. Sem possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, perdendo a capacidade de compreensão da própria situação dentro da sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la.

A influência da semiformação se dá para além da razão, e o indivíduo passa a representar apenas um mero instrumento para o trabalho, ou de consumo, ou seja, coisifica-se, torna-se mero objeto. O indivíduo é tão bem manipulado e inculcado de tal ideologia que até mesmo o seu lazer se torna uma extensão do trabalho. A semiformação constitui então, o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. Estes, não representam apenas fenômenos ideológicos, espirituais e educacionais, pois atingem as relações e as esferas sociais em suas diferentes dimensões. Não atingem apenas as classes tidas como “inferiores” ou do campo, mas se fazem presentes também nos grandes centros e periferias das cidades, entre pessoas letradas ou não (ADORNO, 2010).

De acordo com Libâneo (2002), a educação busca proporcionar aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de dominação através de mecanismos político-econômicos da semiformação (ADORNO, 2010) permeia todas as frações dos diversos mundos sociais existentes, influenciando o curso pelo qual caminha a educação. Esta, segundo Brandão (2007), existe difusa em todos os mundos sociais, da família à comunidade, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender, primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas – educação informal, mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos – educação formal.

A educação informal, no entendimento de Trilla (2008), ocorre quando o processo educacional está indiferenciado e subordinado a outros processos sociais, mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em

que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos e se dá de maneira difusa. De acordo com Libâneo (2002), esta educação atua primordialmente na constituição das personalidades do processo de socialização, permeada pelo caráter difuso da vivência social, ocorrendo em qualquer lugar, inclusive nos espaços de educação formal.

Já a educação formal é entendida por Libâneo (2002) como a educação sistemática, estruturada, paramentada, planejada intencionalmente, tal qual o exemplo típico da educação escolar convencional regulamentada pelo Estado. Ao pensar em educação formal, como a escolar, Trilla (2008) aponta alguns elementos que a caracterizam: constituição de uma forma coletiva e presencial de aprendizagem; espaço próprio; tempos e horários predeterminados de atuação; separação do professor e do aluno; pré-seleção e ordenação de conteúdos; e contexto de aprendizagem sistematizada.

Assim, a educação formal, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo nesta educação que ocorre por intermédio de instituições educativas, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional (LIBÂNEO, 2002).

No Brasil, o artigo 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das diretrizes e bases da educação nacional, traz que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A referida lei também diferencia os níveis e modalidades de ensino, os quais são englobados pela educação escolar, composta por educação básica, educação superior e, ainda, a educação profissional, tratada separadamente em um capítulo da lei. A educação básica, é formada por educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; educação profissional técnica de nível médio; e educação de jovens e adultos. Já a educação superior, contempla cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão. Os cursos de extensão são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Estes, são oferecidos tanto para alunos que tenham concluído a graduação em nível superior, como para os que estão em formação ou que ainda não tenham ingressado na universidade.

Por serem voltados a estudantes ou profissionais que desejam atualizar seus conhecimentos e reforçar as suas redes de contatos, de acordo com informações disponíveis no Portal Brasil (BRASIL, 2014), os cursos de extensão constituem-se como uma forma de ponte entre instituições e pessoas interessadas em estudar determinado tema. Entretanto, esta modalidade não possui validade acadêmica, uma vez que se caracteriza por cursos livres, que podem, portanto, ser oferecidos sem a autorização do Ministério da Educação. (BRASIL, 2014)

No entanto, cabe destacar que a questão da extensão, no âmbito da educação superior, tem-se evidenciado, uma vez que o Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em uma de suas estratégias, traz a necessidade de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”, em que se incluem os cursos de extensão. Esta, é definida na Política Nacional de Extensão Universitária como um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (BRASIL, 2012).

Além da educação básica e da educação superior, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 se refere, ainda, a educação profissional e tecnológica. Embora esta seja tratada na lei em capítulo separado, se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e inclui cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional nem sempre fez parte da educação formal. De acordo com Saviani (2003), a formação dos homens está relacionada com o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, o qual é centrado no trabalho. Assim, conforme se modifica o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles (SAVIANI, 2003).

Esses diferentes modos de produção, desenvolvidos por Karl Marx, de acordo com Saviani (2003), direcionam as experiências formativas dos homens, na medida em que as iniciativas de formação, originalmente, eram restritas a uma minoria e estavam relacionadas as funções intelectuais, ao ensino propedêutico. A exemplo disso, na Grécia antiga, a escola era o local do ócio dedicada a uma pequena parcela da sociedade, que se mantinha utilizando trabalho escravo. Na idade média, o trabalho propriamente produtivo, que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil, o cultivo da terra. Este era um trabalho desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos.

Por confronto com a sociedade medieval – que se baseava na propriedade da terra, a classe dominante eram os senhores feudais, o trabalho dominante era a agricultura e a forma de convivência entre os homens era de tipo rural – a sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência em potência material através da indústria. Isto implica em ampliar o domínio da ciência ao conjunto de toda a sociedade, uma vez que os trabalhadores, sem conhecimentos, já não podem produzir e acrescentar valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematiza-los, para então, devolvê-los na forma parcelada. (SAVIANI, 2003).

Para Saviani (2003), nesse quadro é que se delineia a concepção de profissionalização, de formação profissional. Esta concepção capitalista tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. “Os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite” (SAVIANI, 2003, p. 138). Tal concepção vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

A essas duas funções do sistema produtivo, de acordo com Kuenzer (2007), correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os dirigentes havia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio

trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, como formas de fazer, vinculado ao desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Percebe-se então, que desde seus primeiros momentos, a constituição da educação profissional foi excludente e discriminatória em relação aos ofícios, traduzido pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres. Kuenzer (2007) refere-se a essa questão ao falar da dualidade estrutural do ensino profissional no Brasil, entre as funções intelectual e instrumental, entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores. Assim, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.

A formação profissional, de acordo com Kuenzer (2007) passa a fazer parte da história da educação do Brasil em 1909, quando o Estado brasileiro cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham uma “finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2007, p. 27).

No decorrer do século XX, outras modificações profundas aconteceram na economia e no sistema político, trazendo consequências evidentes sobre a educação profissional no Brasil. Kuenzer (2007) explica que se aprofundou a necessidade de preparação de operários na nova fase de industrialização para exercerem o trabalho de forma mais especializada e adaptada às tecnologias industriais. Assim, a educação dos trabalhadores jovens e adultos começou a ser valorizada e organizada em instituições públicas, deixando de ter o anterior caráter assistencialista.

No entanto, o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se instalava, e a consequente demanda de mão-de-obra para as indústrias. Com isso, o Governo criou, paralelo ao sistema oficial, um outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias, órgão máximo de representação das mesmas. (KUENZER, 2007)

De acordo com Kuenzer (2007), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-Lei 4.048 de 22

de janeiro de 1942, foi a instituição destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Cunha (2005), ao falar da rede SENAI, demonstra como esta foi se modificando em função das ondas de mudanças do setor produtivo, que crescia a um ritmo espetacular. Inicialmente, essas escolas ministravam um ensino aligeirado, de formação mínima, de caráter pragmático, priorizando a aprendizagem industrial para qualificar o operariado para a indústria que surgia. Nos anos 1950 foi a vez da modalidade treinamento, correspondendo à industrialização, nos anos 1970 a ênfase na habilitação – técnica em nível de 2º grau – decorreu mais da política educacional de profissionalização universal e compulsória do que de mudanças do setor produtivo e nos anos 1990 a ênfase recaiu na polivalência.

Além do Decreto-Lei 4.048, pelo qual foi criado o SENAI, foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a educação profissional, e a educação nacional como um todo. Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação na época, Gustavo Capanema. Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia (KUENZER, 2007).

Com a Reforma Capanema é que se estruturou a educação brasileira, denominada regular nos níveis de educação básica e educação superior. Kuenzer (2007) afirma que esta fez o ajuste entre as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, segundo as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. No bojo da Reforma Capanema de 1942, foram incluídos uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade de atender aos diversos ramos profissionais, sem que a conclusão desses cursos habilitasse para o ingresso no ensino superior.

Com isso, Saviani (2003) destaca que acentua-se a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental e reforça-se o caráter corporativista que vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. Isso fica evidente considerando o Decreto-Lei 4.984 de 21 de novembro de 1942, que – diferente do Decreto-Lei 4.048/1942, que cria o SENAI – dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, regulamentando a criação de uma

escala ou um sistema de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores.

As escolas eram mantidas com recursos das empresas, com a finalidade de dar formação profissional aos seus aprendizes e o ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores. Para efeito de administração desse ensino, a lei permitia que essas escolas se articulassem ao SENAI, no entanto, ficavam sob o controle patronal, de âmbito empresarial. De acordo com o decreto-lei, cada estabelecimento industrial oficial teria a sua organização pedagógica definida em regulamento especial, com seu projeto submetido a avaliação e expedição, mediante decreto, pelo Presidente da República.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, cujo projeto tramitava no Congresso Nacional desde 1948 e manifestava a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, aboliu-se a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena. Nesta, ficava definido que o ensino técnico de nível médio abrangia cursos de natureza industrial, agrícola e comercial e que o mesmo era equivalente ao ensino propedêutico. A Lei colocava, formalmente, um fim na dualidade de ensino, no entanto, Kuenzer (2007) salienta que a dualidade acabou apenas formalmente, pois os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos seguia privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

Essa dualidade se manteve, mesmo com a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário e ficou conhecida como Lei da reforma de Ensino de 1º e 2º grau. Essa lei, embora estabelecesse a equivalência entre as duas modalidades de ensino para fins de prosseguimento de estudo, obrigando que todos fizessem um segundo grau profissionalizante, foi, de acordo com Kuenzer (2007), um verdadeiro fracasso, aumentando ainda mais a dualidade estrutural presente na educação. As escolas, especialmente as estaduais, sem recurso, sem estrutura e sem quadro docente qualificado, não faziam uma coisa nem outra, se limitando a oferecer cursos em que se exigia baixa qualificação, gerando um contingente enorme de desempregados, de alunos sem qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho e sem o ensino propedêutico de qualidade que lhe desse condições de ingressar no ensino superior.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que origina a então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/1996. No entanto, somente com o Decreto-Lei nº 2.208/1997 é que se regulamentou

os dispositivos da LDB referentes à educação profissional, definindo-se três níveis para esta: básico, técnico e tecnológico. Esse Decreto, juntamente com a Portaria Ministerial 646/97 culminou em uma reforma da educação profissional, que radicalizou a separação entre ensino médio e ensino profissional, proibindo-se assim o ensino integrado destas modalidades (KUENZER, 2007).

Para a implementação da reforma, Kuenzer (2007) afirma que o governo lançou em 1997 o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), visando à expansão e melhoria de infraestrutura, capacitação de técnicos e docentes, implementação e readequação dos Centros de Educação Profissional. O programa pretendia transformar a educação profissional oferecida no Brasil para que responda, com maior eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e os requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país.

Atualmente, a educação profissional no Brasil é regulada pelo Decreto-Lei 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta alguns artigos da LDB, referentes a Educação Profissional. O Decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. O Decreto 5.154 manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente prescritos pelo anterior Decreto 2.208/1997 e trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. No entanto, ao se manter a existência de sistemas e redes distintas, evidencia-se a manutenção de um caráter dual.

Percebe-se então, que a dualidade existente no que tange à educação profissional brasileira tem sua origem atrelada ao processo de subordinação aos interesses e às necessidades do capital, ou seja, prioriza a qualificação profissional como fator de produção, em detrimento da formação humana, provocando o surgimento de um cenário que retrata a luta de classes, em busca da superação da dualidade estrutural desenhada ao longo da história da educação profissional brasileira (SAVIANI, 2003; KUENZER, 2007).

2.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O desenvolvimento da economia industrial brasileira, tendo em vista o aumento da complexidade das organizações formais do país, bem como o seu crescimento, criou condições para o surgimento de diferentes

profissões, determinando o desenvolvimento destas. A burocracia especializada requerida para o funcionamento do sistema capitalista é composta por técnicos ou tecnólogos de diversos ramos, dentre os quais pode-se destacar os administradores (COVRE, 1981).

A formação específica em administração no Brasil, de acordo com Covre (1981), surgiu com a implementação e evolução de cursos que se apresentavam como uma faceta do espírito modernizante advindo da ideologia neocapitalista que se instalou nos processos de desenvolvimento dos países latino-americanos. Segundo a autora, com a tomada de consciência do subdesenvolvimento, desenvolver-se significava industrializar-se, o que exigia o uso crescente de técnica, seja ela maquinária ou organizatória, tornando imprescindível a necessidade de um contingente de profissionais especializados para controlar, analisar e planejar as atividades empresariais e estatais, bem como métodos de trabalho mais sofisticados.

De acordo com Nicolini (2003), os primeiros cursos a ministrar administração no Brasil datam de 1902, com duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. No entanto, o ensino não era regulamentado, o que ocorreu somente em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino no país em todos os níveis. Nesse mesmo ano foi fundado em São Paulo o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), que se destacou na propagação de métodos mais sofisticados nas ciências administrativas, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral.

A profissão de administrador foi criada na reforma administrativa que fundou o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) em 1938, o qual também se encontrava envolvido com o ideário da gerência científica, e no intuito de modernizar o Estado brasileiro, organiza seu método de acordo com as características burocráticas weberianas e as teorias de administração de Taylor e Fayol. Ao encontro dessas ideias, origina-se no DASP, a Fundação Getúlio Vargas, instituída em 1944 com o objetivo de preparar pessoal especializado para a administração pública e privada.

Conforme aponta Motta (1993), é necessário destacar que na América Latina, assim como na Europa, o ensino de administração adotou o modelo de transferência de tecnologia desenvolvida nos EUA. Nicolini (2003) afirma que a intensificação do uso de modelos estrangeiros no ensino de administração tornou-se mais forte em 1948 como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da

Segunda Guerra, quando representantes da FGV visitaram diversos cursos de administração pública sediados em universidades norte-americanas. Com isso, deu-se origem a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952 no Rio de Janeiro, e dois anos mais tarde, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) (SERVA, 1990; FISCHER, 1993; NICOLINI, 2003).

Covre (1981) afirma que a incorporação de capital estrangeiro e a abertura internacionalizante, realizadas no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), favoreceram o desenvolvimento de indústrias de bens de consumo duráveis, especialmente eletrodomésticos e automóveis, o que tornou ainda mais presente a influência norte americana na formação de administradores no Brasil, visto que o grande número de empresas multinacionais que se implantam no país transplantando suas máquinas, políticas, técnicas e estrutura, demandaram um crescente número de administradores formados.

Em função desse movimento de internacionalização, é firmado, em 1959, um importante convênio entre os governos brasileiro e norte americano, designado por PBA-I – em conformidade com o Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais, firmado em 1953, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas. O convênio, que beneficiou a EBAP, a EASP, o DASP e as universidades federais da Bahia (UFBA) e do Rio Grande do Sul (UFRGS), se caracteriza, sobretudo, como transferência de tecnologias desenvolvidas nos Estados Unidos e enfatiza a necessidade de formar professores para o ensino de administração pública e de empresas no Brasil (SERVA, 1990; FISCHER, 1993; NICOLINI, 2003).

Nicolini (2003) relata que as escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, sendo encaminhados bolsistas a universidades norte-americanas para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio. Com o convênio, o país também recebe uma missão de professores norte-americanos, especializados em administração pública e de empresas, que foi responsável pelos programas de ensino de administração em implementação no país. A EASP, que seguia o modelo das *business schools* norte-americanas e tinha o foco nas grandes empresas produtivas estrangeiras e estatais, foi uma das principais referências para a expansão dos cursos de administração de empresas no Brasil, juntamente com outras, como a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP), que teve seus cursos de administração pública e de empresas criados em 1964.

Se o surgimento do ensino de administração no Brasil encontra-se relacionado ao desenvolvimento econômico do governo de Getúlio Vargas, sua expansão deve-se ao impulso industrializante proporcionado pelo governo de Juscelino Kubitschek (NICOLINI, 2003). Esse panorama fez com que, em 1965, fosse promulgada a Lei 4.769, que regula e dispõe sobre o exercício da profissão de técnico em administração, tornando-o privativo dos bacharéis em administração pública ou de empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação no Brasil

No ano seguinte à regulamentação da profissão, o Conselho Federal de Educação fixou pela primeira vez o conteúdo mínimo e a duração dos cursos de administração no Brasil. De acordo com o Parecer nº 307/66, o currículo mínimo seria constituído das seguintes matérias: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (incluindo noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal, administração de material. Somando-se a esse elenco de matérias, ainda se fazia obrigatório a escolha de uma das disciplinas optativas: direito administrativo ou administração de produção e vendas. O aluno teria obrigatoriedade ainda, na realização de um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma (ANDRADE; AMBONI, 2004).

Para Andrade e Amboni (2004), o primeiro currículo fixado foi inspirado na análise das condições reais da administração no país e nos postulados que emanavam da lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional. Assim, buscou-se agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo, com matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional, e matérias de formação profissional. De acordo com os autores, essa orientação, mais ou menos mecânica, impossibilitava que as instituições diferenciasssem seus currículos de outras instituições que ministravam o mesmo curso.

Conforme Nicolini (2003), a regulamentação do ensino e posteriormente o “milagre econômico” (1968 a 1973) abriram um grande campo para os bacharéis em administração, e com incentivo governamental essa demanda foi atendida, formando profissionais em

faculdades isoladas e privadas – característica do processo de expansão do ensino superior no país da década de 70 (COVRE, 1981). Assim, se antes a criação dos cursos encontrava-se relacionada a complexos de ensino e pesquisa – universidades, passa então a fazer parte de faculdades isoladas e privadas, que passaram a oferecer cursos de administração em grande quantidade, sendo marcas de tais cursos a utilização de pessoal mal preparado e o baixo investimento em pesquisa científica, o que resulta em uma defasagem no ensino, com foco em atender apenas os interesses imediatos do processo econômico (COVRE, 1981; MOTTA, 1993; NICOLINI, 2003).

Os dados apresentados pelo Conselho Federal de Administração (BRASIL, 2006) demonstram a expansão dos cursos de administração no período de 1960 a 2003:

Tabela 1 – Expansão dos Cursos de Administração no Brasil

ANO	IES	Matrículas	Concluintes
Antes de 1960	2	N/I	N/I
1960	31	N/I	N/I
1970	164	66.829	5.276
1980	247	134.742	21.746
1990	320	174.330	22.394
2000	821	338.789	35.658
2002	1.158	493.104	54.656
2003	1.710	576.305	64.792

Fonte: Conselho Federal de Administração, 2006.

Os números revelam a grande expansão dos cursos de administração no Brasil. Na década de 70 o país contava com 31 cursos, na década seguinte já existiam quase quatro vezes mais cursos de administração no país, totalizando 164 cursos. Com a continuidade da política de expansão, em 1980 já eram 247 cursos e dez anos depois, 320 cursos. Em 1998, de acordo com o censo do Ministério da Educação (MEC), existiam 549 escolas de administração no Brasil, sendo a maior parte (57,6%) em instituições não universitárias (NICOLINI, 2003).

Para Nicolini (2003), um fator importante para a evolução desmedida do crescimento da graduação em administração, principalmente em instituições não universitárias, diz respeito ao fato de que a abertura dos cursos se apresentava vantajosa, visto que poderiam ser estruturados sem muitos dispêndios financeiros. Não eram necessários investimentos vultuosos em laboratórios sofisticados e nem qualquer outro refinamento tecnológico.

Apesar de tamanha expansão de cursos, Nicolini (2003) destaca que o ensino de administração permaneceu inalterado em sua legislação por 27 anos. Isso não causa surpresa, tendo em vista a desvinculação do processo de construção científica de tal ensino e a insensibilidade às mudanças por que passava o mundo, como o choque do petróleo, a revolução microeletrônica, o surgimento acelerado de novas tecnologias e a globalização econômica. Tais circunstâncias acabaram por modificar, de forma irreversível, o mundo das organizações, transformando a forma da realização de negócios e o posicionamento dos governos.

Entretanto, a rapidez dessas alterações não parece ter impactado os educadores em administração. Apesar da constituição de um grupo de trabalho pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, com o propósito de produzir um anteprojeto de Reformulação Curricular dos Cursos de Administração em 1982, a proposta de reformulação foi apresentada apenas uma década depois, sendo aprovada somente em 1993, pelo Conselho Federal de Educação, através da Resolução nº 2, de 4 de outubro, que instituiu o currículo pleno dos cursos de graduação em administração (NICOLINI, 2003).

De acordo com Andrade e Amboni (2004), com essa nova resolução, diferentemente da primeira, em que a opção era deliberadamente pela formação tecnicista, o curso de administração deveria buscar a construção de uma base técnico-científica que permitisse aos alunos desenvolverem um processo de autoquestionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmos, às necessidades e aos requisitos das organizações do mundo moderno. Monteiro Jr. (1995) ressalta, entretanto, que mesmo aperfeiçoado e modernizado, o novo currículo ainda estava longe de retirar as escolas de administração da trilha tradicionalista.

No entanto, a nova configuração, além de disciplinas de formação básica e instrumental, disciplinas de formação profissional e estágio supervisionado, incluía disciplinas eletivas e complementares. Estas, por não apresentarem necessariamente um formato definido, eram utilizadas para promover o contato com disciplinas conexas à administração, abrindo possibilidades e permitindo que cada escola adequasse o currículo pleno às suas características e às vocações regionais (NICOLINI, 2003).

Andrade e Amboni (2004) entendem que a legislação de 1993 trouxe um novo enfoque ao curso de administração, pois houve o consenso em se utilizar uma nova pedagogia no ensino administrativo, em que

o problema essencial não é criar uma arquitetura curricular como uma lista de tópicos a serem atingidos, em uma visão empobrecida e negativa que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formação e implementação de sua proposta pedagógica. O fundamental é a utilização, na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo mínimo como um instrumento e não como uma proposta acabada em si mesma (ANDRADE; AMBONI, 2004, p.13).

Essa nova abordagem fez com que, em 13 de julho de 2005, fosse aprovada a Resolução nº 4, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração (BRASIL, 2005). Assim, os cursos de administração passam a trabalhar com competências em vez de currículos mínimos, trazendo ainda mais autonomia às instituições para a criação de projetos pedagógicos que assegurassem melhores níveis de qualidade e de competitividade.

Além da especificação dos chamados campos de formação (formação básica, formação profissional, estudos quantitativos e suas tecnologias e formação complementar), as diretrizes trazem outras informações, como as competências e habilidades que a formação deve possibilitar, sendo estas (BRASIL, 2005):

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Essa reformulação prevê, ainda, que o curso de graduação em administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, domínio do processo de tomada de decisão e capacidade de desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, demonstrando assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de diversas situações presentes ou emergentes, nos variados segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005).

Na história do ensino da administração do Brasil percebe-se, então, três fases, chamadas de ciclos por Andrade e Amboni (2004). Os primeiros dois ciclos foram marcados pelos currículos necessários para a formação de um administrador, aprovados em 1966 e 1993 e o terceiro ciclo, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em administração. Estes marcos, demonstram o desenvolvimento de diferentes perspectivas na formação de administradores.

De forma predominante, uma perspectiva aponta para uma formação profissionalizante, destinada a atender às exigências do mercado, aos interesses imediatos do processo econômico, que transforma o estudante em um técnico pouco pensante, em um aplicador de tecnologia em sua maior parte importada. Por outro lado, a inclusão de disciplinas eletivas e complementares e a flexibilização do currículo, representam a possibilidade de um ensino de administração baseado na universalidade de ideias e compreensões, o que revela uma perspectiva de

formação em administração mais ampla e crítica (COVRE, 1981; MOTTA, 1993; NICOLINI, 2003).

2.4 PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os estudos sobre a formação em administração desenvolvidos ao longo do tempo demonstram aspectos de diferentes perspectivas a respeito de um viés mais tradicionalista ou crítico. Com o intuito de ilustrar essa questão e identificar as questões abordadas nesses estudos, realizou-se um levantamento bibliométrico na base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library – SPELL*, sobre o tema formação em administração. Destaca-se que a escolha da referida base se deu em função de esta conter, de forma organizada, a produção científica oriunda dos principais periódicos da área de administração no país.

Com o uso das palavras-chave formação administração/administrador, foram identificados 173 documentos, que continham a combinação de palavras formação e administração ou formação e administrador no título do trabalho, os quais foram utilizados como base para a busca. Ressalta-se que nem todos os trabalhos que possuem tais combinações no título falavam especificamente da temática pretendida. Em função disso, após a leitura dos títulos, foram selecionados 123 trabalhos, dos quais, após a leitura dos resumos e de partes dos textos, restaram 41 trabalhos que abordavam especificamente a temática da formação em administração, compreendidos no intervalo de 1965 a 2015.

Embora os 41 trabalhos estejam distribuídos em 19 periódicos, alguns deles concentram o maior número destas publicações, sendo a Revista de Administração Pública (RAP), com 9 artigos; a Revista de Administração de Empresas (RAE), com 8 artigos; e a Revista de Administração, Ensino & Pesquisa (RAEP), com 3, do total de 41 artigos. Além disso, os periódicos Revista Administração em Diálogo (RAD), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP), Revista de Economia e Administração (REA) e Revista Pensamento Contemporâneo em Administração (RPCA) apresentam, cada uma, 2 artigos sobre o tema.

Em relação ao tipo de trabalho, 20 são artigos teóricos, 20 são artigos teórico-empíricos e um artigo, publicado como suplemento da Revista de Administração de Empresas (RAE Light), é apenas empírico.

Dentro da temática da formação em administração, a maioria dos artigos – 27 documentos – abordam assuntos que tratam de uma formação em administração em uma perspectiva tradicionalista, na medida em que

tratam tal formação em um sentido apenas profissionalizante. Diversos são os assuntos abordados, 5 artigos falam especificamente da profissão do administrador, 5 trabalhos desenvolvem diferentes alternativas para a formação em administração, 5 artigos desenvolvem questões exclusivamente de uma formação em administração pública e outros 5 artigos focam a visão do aluno sobre sua formação. Além disso, 3 artigos exploram a questão do currículo dos cursos de administração, 2 trabalhos tratam sobre a integração dos ensinamentos de administração de empresas e administração pública e um trabalho é sobre a relação entre a formação em administração e o mercado de trabalho.

Os artigos que tratam especificamente da profissão do administrador, discorrem a respeito das funções do administrador que devem ser consideradas em sua formação (MATTOS, 1965; BENTO; WYSKY, 1983), dos atributos necessários ao administrador para o desenvolvimento (KATZ, 1969), dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes presentes na formação acadêmica de administradores de instituições de ensino superior da cidade de Natal (ARAÚJO; LACERDA, 2003) e da identidade do administrador definida por uma pesquisa nacional coordenada pelo Conselho Federal de Administração - CFA (LACRUZ; VILLELA, 2007).

Já, especificamente, da formação em administração pública, fala-se em alternativas de formação e desenvolvimento de executivos e técnicos de alto nível do setor público brasileiro para o alcance de maior grau de profissionalização (CAVALCANTI, 1981) e procura-se demonstrar a importância de programas de capacitação de executivos governamentais para o aumento da capacidade administrativa gerencial do setor público (CARVALHO, 1981). Além disso, problematiza-se a formação de administradores públicos em termos de demanda e conteúdos (OSLAK, 1995) e em termos de desafios e especificidades da área (LOURENÇO; MAGALHÃES; FERREIRA, 2014) e discute-se a respeito das possibilidades e limitações da formação profissional contínua, dentro de um novo contexto de administração pública, em que rege o imperativo de produtividade (MADUREIRA, 2005).

Sobre formação em administração pelo que aqui denominou-se diferentes alternativas, fala-se a respeito de uma formação para o desenvolvimento, para a modernização, novas estruturas e mudanças (ABREU, 1969) e da inovação na formação de administradores através da interdisciplinaridade (SIQUEIRA, 2005). Além disso, discute-se a ideia de que o sucesso de um curso de graduação em administração pode depender da formação abrangente e integrada de seus professores (TORDINO, 2008), analisa-se como a pedagogia freireana contribui para

o desenvolvimento de profissionais empreendedores na área de administração (LUCENA; CENTURIÓN; VALADÃO, 2014) e relata-se a experiência na estruturação de um projeto pedagógico por competência em um curso de administração (CHING; SILVA; TRENTIN, 2014).

Outro assunto bastante discutido diz respeito à visão do aluno sobre diferentes questões de sua formação. Existem discussões a respeito da percepção dos alunos sobre os atributos do administrador recém-formado (BERNDT; NAGELSCHMIDT, 1995), a forma como estudantes do ensino à distância fazem a conceituação de administrador em relação aos de ensino presencial (COSTA; REINERT, 2008) e a percepção dos alunos sobre produção científica, mais precisamente sobre a monografia (COSTA; SOARES, 2008). Também busca-se compreender a percepção do aluno sobre universidade, curso, administração e administrador (BATISTA-DOS-SANTOS et al., 2010, 2011).

O currículo do curso e o perfil de administrador desejado também estão entre os principais assuntos discutidos em diversos trabalhos. Entre os objetivos que tratam desse assunto, busca-se verificar as semelhanças e a adequação à realidade das matrizes curriculares dos cursos superiores de administração oferecidos por instituições federais (BRAGA et al., 2011). Além disso, procura-se comparar currículos de cursos de instituições de ensino superior do país, verificando se estes atendem ao perfil desejado de administrador (SOARES; OHAYON; ROSENBERG, 2011) e discute-se o perfil do formando, o currículo do curso e aspectos da formação em administração, como a questão da multidisciplinaridade e a fragmentação no ensino acerca dos conteúdos ministrados que dificultam uma visão do todo organizacional (SOUZA; BOLZAN, 2012).

Outros assuntos tratados incluem a integração dos ensinamentos de administração de empresas e de administração pública (GUERREIRO et al., 1967) e as novas diretrizes para essa integração (WAHRLICH, 1967), além da opinião sobre formação em administração de alguns diretores, gerentes e professores, no que se refere à complexidade dos negócios, globalização, velocidade da informação e competitividade, que têm exigido uma constante aprendizagem de quem exerce, aprende ou ensina administração (FRANCIATTO et al., 1995). Discute-se também a formação acadêmica do administrador e sua relação com o mercado de trabalho, buscando examinar em que medida a formação, em termos de habilidades, valores e atitudes, atende às exigências de contratação, permanência, promoção e desligamento de administradores profissionais por empregadores industriais (ARAÚJO; ARAÚJO, 2003).

No entanto, os demais 14 artigos resultantes da pesquisa realizada são exemplos de contribuições para a discussão de uma formação em

administração mais ampla. Destes, 9 artigos, de forma geral, tratam de problemas e dificuldades da formação em administração, que apontam para a necessidade de repensar criticamente esse ensino (CASTRO, 1974; MOTTA, 1983; FISHER, 1993; DOMINGUES, 1996; SILVA et al., 1999; NICOLINI, 2003; BARCELLOS; DELLAGNELO; SALIES, 2011; LOURENÇO, 2013; SANTOS; SILVA, 2013). Os outros artigos tratam de assuntos mais específicos, 2 deles discorrem sobre as disciplinas do currículo (SIQUEIRA, 1987; VENZKE; NASCIMENTO, 2013), 2 artigos abordam representações sociais do administrador (BORGES; MEDEIROS; CASADO, 2011; SARAIVA; SOUZA, 2012) e um artigo desenvolve alternativas de formação em administração para além de fronteiras como estudantes, globalização e sala de aula (MINTZBERG; GOSLING, 2003).

Destaca-se que esses artigos, se unem a uma discussão que questiona a formação em administração voltada apenas para o mercado e desenvolve reflexões acerca de uma formação em administração mais ampla e crítica. Motta (1983) já problematizava o envelhecimento dos cursos de administração no Brasil, apontando entre as razões para isso a utilização de pessoal mal preparado, que, face à retribuição que recebe, não teria mesmo condições de se aperfeiçoar e a pobre produção teórica brasileira. Castro (1974) destaca que, originada em boa parte dos Estados-Unidos, a literatura de administração, comparada com a literatura de economia, por exemplo, tem seus textos clássicos bem menos conhecidos e uma proporção muito menor de bibliografia traduzida.

Outra questão relacionada a esse processo de envelhecimento é que o tamanho médio das firmas americanas, o seu contexto institucional e a sua tecnologia são consideravelmente diferentes dos encontrados nas firmas brasileiras, o que torna a aplicabilidade do texto importado bem mais restrita (CASTRO, 1974). Isso é reafirmado por Fischer (1993), que ao examinar a trajetória do ensino de administração, constata o quanto a transferência inadequada de modelos e tecnologias gerenciais reforçou distorções hoje reconhecidas nos países onde essas ideias foram geradas.

Paes de Paula (2001) acredita que o fato de não se produzir pesquisa em quantidade, qualidade e originalidade suficientes limita o conteúdo daquilo que é ensinado. Alimenta-se, assim, a percepção de que a administração é uma área fundamentalmente instrumental, reforçando uma aversão pelo estudo dos clássicos e de textos mais complexos. Desta forma, consolida-se a prática de reprodução e disseminação de um saber acrítico e descontextualizado.

Castro (1974) afirma, então, que não se tem uma teoria geral cujo conhecimento seja indispensável, apontando uma grande fragilidade na

teoria da administração. O que se tem é um cabedal imenso de técnicas, artifícios e até artimanhas que são de grande valia quando aplicadas ao funcionamento e gerência de organizações. No entanto, de acordo com Nicolini (2003), os resultados deixam muito a desejar. Estruturado a partir do ideário da “gerência científica”, o ensino serve tão somente para a produção em massa de bacharéis, e as escolas de administração, como estão estruturadas, mais se parecem com fábricas, que recebem a matéria-prima (o aluno) e a transformam, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador).

No mesmo sentido, Domingues (1996) afirma que, condicionados ao tecnicismo vigente, alunos pensantes transformam-se em meros técnicos, alheios aos problemas organizacionais e sociais. Para Serva (1990), formam-se profissionais muito menos no domínio do pensar do que no domínio do fazer, visto que o ensino é por demais tecnicista, com grande parte dos enfoques teóricos transferidos e de cunho normativo, desembocando em prescrições antigas para os novos e desafiantes problemas que o profissional enfrenta.

Diante disso, Silva et al. (1999) entendem que esse processo de formação, que ainda está profundamente imbuído de um caráter economicista e tecnicista, precisa ser repensado, na medida em que a administração parece se distanciar de sua condição de ciência social, procurando cada vez mais se constituir em técnica que visa a responder, de forma eficiente, ora aos interesses de uma tecnoburocracia governamental, ora ao gerenciamento de negócios e interesses privados inerentes à esfera do mercado. “A formação em administração no país está voltada, em última instância, para os interesses do poder dominante” (DOMINGUES, 1996, p. 34).

Tragtenberg (1979) já antecipava o fenômeno da burocratização, do gerencialismo e do tecnicismo na formação do administrador, chamando a atenção para o que ele denominou de “delinquência acadêmica”, que refletia o tecnicismo em superação ao humanismo. Nesse sentido, as universidades corriam o risco de se transformar em “multiversidades”, ou seja, multinacionais da educação, que, ao “mercadorizarem” o ensino, se afastariam de seu papel social.

Defende-se, então, o perfil do administrador como um agente de mudança, formado em universidade, que assuma sua função estratégica na construção de uma sociedade mais justa e efetivamente democrática. Além disso, defende-se a formação de profissionais que, diante do pluralismo característico de sociedades democráticas e das complexidades e abrangências do seu campo de atuação, sejam capazes de atuar em associações de bairros, cooperativas, comunidade de base,

sindicatos, partidos políticos e outros campos novos, à espera de formas organizativas inovadoras, além de seu tradicional campo nas empresas. (SIQUEIRA, 1987; SERVA, 1990; PAES DE PAULA, 2001; AKTOUF, 2005).

O administrador, de acordo com Paes de Paula (2001), deve ser capaz de analisar as organizações, antever mudanças e ter valores como responsabilidade social, justiça e ética profissional. Além disso, o administrador deve ter consciência da grande influência de suas decisões sobre as esferas social, política, econômica e ecológica. Tal perfil demanda uma sólida formação teórico-analítica, o que se traduz na necessidade de ter instituições de ensino que privilegiem a pesquisa e que orientem o processo de aprendizado para o desenvolvimento da cidadania.

Para tanto, Domingues (1996) acredita que, como ciência social aplicada, o ensino e a prática de administração deve ter como base a realidade social, econômica, política e cultural do país, sob pena de não responder, adequadamente, às exigências da sociedade à qual deve servir. No mesmo sentido, Siqueira (1987) afirma que, com a velocidade e intensidade das mudanças na sociedade contemporânea, a compreensão da dinâmica sócio-econômico-política torna-se mais importante que as técnicas operativas especializadas, passíveis de constantes alterações.

Algumas problemáticas parecem dificultar o pleno desenvolvimento desta ciência enquanto instrumento promotor de mudanças sociais. Motta (1983) destaca que uma deficiência vivenciada nos cursos de formação em administração é a pouca ênfase em análises sistemáticas e críticas da realidade e a falta de uma práxis emancipatória na construção do conhecimento. Aktouf (2005) afirma que o conteúdo de ensino de administração apresenta três características dominantes que deveriam ser objetivo de reformas radicais: a definição restrita de administração centrada na predominância do fator capital e na preocupação do enriquecimento individual; a onipresença dos aspectos quantitativos, em particular, a do cálculo econômico; e a falta de cultura geral na formação de administração.

De acordo com Domingues (1996), essas questões podem afetar todos os aspectos da nossa vida: a saúde, a qualidade do meio ambiente, das relações sociais, da economia, da tecnologia e da política. Da mesma forma, Aktouf (2005) acredita que a predominância do pensamento calculador e matematizante nos conteúdos acarreta vários perigos.

Em primeiro lugar, tende a privilegiar um modo de raciocínio formal, centrado na resolução rápida de problemas, fazendo do computador uma espécie de

modelo ideal a imitar. Esse modo de raciocínio não favorece o desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade, da intuição; favorece, antes, a aquisição de automatismos e de condicionamentos; é matemático, positivista e impessoal, se constrói para além da sensibilidade humana. Ele conduz à busca cega do lucro e da rentabilidade que são indiferentes ao sofrimento humano, ao desemprego, à miséria, à poluição e a outros problemas causados pela lógica economista e maximizadora dominantes (AKTOUF, 2005, p.153).

Para Paes de Paula (2001), conhecer conteúdos de caráter técnico é importante para que se aprenda administração, no entanto, o destaque tecnicista soberbo em um cenário de mudanças tecnológicas desenfreadas acarretará um desgaste prematuro dos administradores. Ressalta-se, então, que mesmo sendo disciplinas de caráter mais técnico, os conteúdos devem também privilegiar discussões sociais, uma vez que estas permeiam a realidade do administrador no qual estão inseridas todas essas rotinas.

Além disso, Siqueira (1987) chama a atenção para o importante papel das disciplinas de embasamento nos cursos de administração, sendo estas, as disciplinas de cultura geral, compostas de cadeiras da área humanística, como direito, psicologia, sociologia, filosofia, política e história, contrapondo-se às disciplinas profissionalizantes das áreas técnicas de administração, como vendas, finanças, pessoal, e às disciplinas instrumentais, como matemática, estatística, teoria econômica e pesquisa operacional. O autor afirma que enquanto as primeiras visam formar hábitos de pensar rigorosos, desenvolver a capacidade analítica e explicar os esquemas de compreensão da realidade, as segundas informam e adestram em técnicas e conhecimentos imediatamente utilizáveis, tais como classificar custos, elaborar organogramas ou reduzir o número de operações.

Nicolini (2003) acredita que é a construção desse repertório o grande obstáculo do ensino de administração e, provavelmente, também dos demais cursos superiores. Destaca que o problema fundamental dos currículos não é a ordenação das disciplinas que os compõem e sim a relação entre elas. A divisão do estudo e a fragmentação do saber ganham contornos preocupantes quando os mecanismos de interação entre as disciplinas são constantemente esquecidos, ignorados ou mesmo desconhecidos.

De acordo com Castro (1974), a estrutura e o funcionamento dos cursos de administração de empresas devem ser reformulados, através de um estudo cuidadoso, de montagem de cursos e da organização do material didático. É necessária a construção de programas de ensino fundamentados também por um viés humanista, capaz de inquietar os graduandos aprendizes na edificação de uma visão questionadora quanto às dimensões e nuances do universo organizacional. Além disso, é necessário estimular seres criativos e questionadores, com capacidade analítica e consciência crítica. (CASTRO, 1974; MOTTA, 1983; PAES DE PAULA, 2001; AKTOUF, 2005).

Nessa direção, Mintzberg e Gosling (2003) sugerem que deve-se ultrapassar fronteiras e ir além dos estudantes, em direção aos gestores como participantes; para além da globalização, em direção às experiências internacionais originadas em diferentes culturas; para além do ensino, em direção à aprendizagem por meio da reflexão; para além da educação organizada em torno das funções da administração, em direção a uma estrutura criada à volta de *mindsets* de gestão; e para além da sala de aula, em direção a uma educação voltada ao local de trabalho do gestor. Assim, as aulas de educação em gestão devem ser ambientes em que os administradores possam refletir profundamente sobre sua experiência, o que significa “pensar, analisar, sintetizar, sondar – e esforçar-se, confrontar crenças antigas com ideias novas” (MINTZBERG; GOSLING, 2003, p. 33). Para isso, os alunos devem estar engajados, o que significa que eles devem compartilhar suas reflexões, para que uns aprendam com os outros.

De forma semelhante, Nicolini (2003) afirma que as competências desejáveis ao administrador, quando não são inatas, têm de ser desenvolvidas ao longo do curso, o que pressupõe o estudante como sujeito de seu próprio processo de formação. Há de se trabalhar os alunos como indivíduos que devem e têm de contribuir para o enriquecimento dos temas e abordagens desenvolvidos durante essa formação. Por mais complexo que possa ser o estudo da administração, o estudante que participa do projeto para sua formação terá a chance de desenvolver a consciência crítica que lhe permitirá uma melhor compreensão do fenômeno organizacional.

Lourenço (2013) defende um processo de formação do administrador conectado com a realidade. Trata-se de buscar com que o aluno adquira, além da competência técnica para o exercício de sua profissão, também a consciência ética, de forma a despertá-lo para uma atuação comprometida com a transformação social. Assim, conforme o autor, o administrador não pode fechar os olhos para os diversos

problemas enfrentados pela sociedade contemporânea, como excesso de lixo, consumismo, obesidade, degradação ambiental, desumanização das condições de trabalho, desigualdade social, entre outros. Observar esses problemas na formação do administrador, é também responsabilidade do ensino nessa área, uma vez que estão diretamente relacionados com a atuação das organizações.

No entanto, de acordo com Motta (1983), a história do ensino da administração enfatiza fundamentalmente conteúdos disciplinares funcionalistas, tais como o taylorismo/fordismo/toyotismo, mercadologia, produção, economia, finanças, contabilidade e relações humanas como uma variável. Embora tenha ocorrido a incorporação de campos tais como economia, sociologia, política, psicologia e direito, a ciência da administração segue a lógica de coordenação de conhecimentos parcelados, em consonância com a divisão do trabalho industrial. Esse direcionamento segmentado é o responsável pela transmissão de uma ideologia dominante na administração, a ideologia do *management*, da mera transmissão dos conceitos de planejamento, organização, coordenação e controle.

De acordo com Parker (2002), tal ideologia tornou-se algo indissolúvel do bom senso do mundo, estando presente em toda a parte. Mais precisamente, tem-se traduzido em uma característica definidora de uma organização que tem um grupo de indivíduos chamados de gestores ou ainda, de administradores, os quais estão em constante busca por modos de melhorar a gestão, acreditando que a resposta para as questões é sempre uma gestão mais eficiente.

Para Gaulejac (2007), essa ideologia não está presente apenas no mundo das organizações, mas na sociedade inteira. O autor coloca que inclusive as famílias se tornaram pequenas empresas que devem produzir seres empregáveis e capazes de gerir a si mesmo. A gestão é então, amplamente concebida como um conjunto de técnicas destinadas a pesquisar a organização a partir da melhor utilização dos recursos financeiros, materiais e humanos.

Böhm (2006) esclarece que há uma noção hegemônica de organização, segundo a qual organização está restrita ao conjunto de entidades formais e instituições onde a organização social parece sempre formada, pré-determinada e dada. De acordo com esta noção, “organização diz respeito à administração e manutenção de um mundo técnico, ordenado, caracterizado por divisões claras do trabalho, profissionalismo, burocracia e corpos racionais que podem ser situados, medidos e representados” (Böhm, 2006, p.5). No mesmo sentido, Misoczki e Vecchio (2006) afirmam que a definição teleológica de

organização como coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas para atingir objetivos comuns e metas explícitas, através da divisão do trabalho e das funções, bem como da hierarquia de autoridade e responsabilidades, toma um tipo de organização dominante, a organização empresarial, como sinônimo de organização.

Parker (2002) afirma que a dominação da ideologia do *management* demonstra-se de forma forte e inquestionável, principalmente no último século. No entanto o autor sugere que há uma série de caminhos não managerialistas que a administração pode seguir e uma série de maneiras diferentes de pensar sobre o mercado. Essa ideia, é defendida também por Misoczki e Vecchio (2006) ao afirmarem que um dos fatores mais frustrantes no campo da administração é a incapacidade de muitos integrantes em aceitar a provocação para pensar a possibilidade de que possam existir arranjos organizacionais e políticos diferentes dos atuais.

Em resistência a hegemonia de um pensamento gerencial em relação às necessidades da sociedade, observam-se iniciativas a propagação de um pensamento crítico e uma gestão que represente uma ruptura com o modelo burocrático de organização (DELLAGNELO; MACHADO-DA-SILVA, 2000), que, de acordo com Wood Jr. (2007), enfatiza a velocidade, a reprodutibilidade, a confiabilidade e a eficiência, atingidas por meio da divisão do trabalho, da estrutura hierárquica e do emprego de regras e normas. A exemplo disso, tem-se a gestão no campo da economia solidária (LAVILLE, 2009; ALVES et. al., 2014; ANDION, 2005), a autogestão (ROTHSCHILD-WITT, 1979; MISOCZKY; SILVA; FLORES, 2008; FARIA et.al., 2008) e ainda, a gestão social (FRANÇA FILHO, 2008; FISCHER, 2002; CANÇADO; TENÓRIO; e PEREIRA, 2011). Nesse sentido, para a elaboração desse estudo opta-se por discutir a gestão social e a gestão estratégica – abordadas no tópico que segue, como perspectivas no campo das discussões da administração que distinguem diferentes posturas.

3 GESTÃO SOCIAL E GESTÃO ESTRATÉGICA

De acordo com Cançado, Tenório e Pereira (2011), o esgotamento das tradicionais teorias organizacionais, que se traduz, a exemplo dos cursos de administração, no resumo desta a uma ciência exata de diagnóstico, prescrição e solução, somado às palestras motivacionais e às ditas literaturas de aeroporto, incentiva uma busca por alternativas teóricas neste campo de conhecimento. Este movimento de busca por pensamentos alternativos na área da gestão nos remete a temática da gestão social. De acordo com Tenório (2010), a construção conceitual da gestão social se dá por intermédio de um processo dialético negativo, pelo fato de o tema ainda carecer de debates que o justifiquem como um processo de gestão que transcenda aquele demarcado apenas pelo mercado, ou seja, a gestão estratégica.

Respeitando esse processo e tendo em vista o quadro teórico que se pretende formar para a presente pesquisa, nas seções seguintes, serão abordadas as perspectivas conceituais da gestão cultural e os fundamentos epistemológicos da perspectiva de Fernando Guilherme Tenório, tendo em vista a ênfase pretendida em tal perspectiva, que darão condições para a conceituação detalhada da gestão social do autor e para discussão de maneira comparativa entre gestão estratégia e gestão social, que será realizada em etapa subsequente.

3.1 GESTÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS E FUNDAMENTOS

Apesar da indefinição em relação às origens da terminologia gestão social, de acordo com Cançado, Tenório e Pereira (2011), o surgimento do campo ocorre na década de 1990. Conforme os autores, desde então a gestão social vem sendo discutida por pesquisadores dedicados ao tema, com destaque para Fernando Guilherme Tenório à frente do Programa de Estudos em Gestão Social da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (PEGS/EBAPE/FGV).

O primeiro contato de Tenório com o termo foi em um texto de Giorgio Rovida (1985) que trata de experiências autogestionárias na guerra civil espanhola. Outras três experiências influenciaram sua construção do termo, sendo estas: (a) a participação no *Seminário Iberoamericano de Desarrollo de Profesores en Gerencia Social*, ocorrido em 1992 na Bolívia; (b) o contato com o livro “*Pobreza: un tema impostergable – nuevas respuestas a nivel mundial*”, organizado por

Bernardo Kliksberg; e (c) a participação, em 1997, no *Curso de Directivos em Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales*, promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas quatro experiências proporcionaram a Tenório o amadurecimento do conceito de gestão social, o qual foi consolidado em artigo publicado no ano de 1998 na RAP – “Gestão social: uma perspectiva conceitual” -, considerado o primeiro texto nacional sobre o assunto (TENÓRIO, 2010; CANÇADO; TENÓRIO; PEREIRA, 2011).

Nesse artigo, Tenório (1998) apresenta a base conceitual da gestão social, detalhando que se trata de um produto de experiências teóricas e práticas, materializado por meio de estudos, da publicação de livros e de atividades de treinamento e cooperação técnica. Cançado, Pereira e Tenório (2013) relatam que nesse contexto de construção conceitual e do campo da gestão social, começam a surgir centros de pesquisa e eventos que se dedicam ao tema. Ao PEGS/EBAPE/FGV, centro pioneiro na abordagem da gestão social no Brasil, associam-se, primeiramente, o Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia (CIAGS/UFBA), o Centro de Empreendedorismo Social e Administração do Terceiro Setor da Universidade de São Paulo (CEATS/USP), o Núcleo de Estudos de Administração do Terceiro Setor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (NEATS/PUCSP) e o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos sobre Terceiro Setor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIPETS/UFRGS).

A partir desse movimento, o estudo da gestão social expande-se para outros grupos de pesquisa vinculados a instituições de ensino superior brasileiras, surgindo a Rede de Pesquisadores em Gestão Social (RPGS) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social (ENAPEGS), cuja primeira edição ocorreu em 2007 (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013). De acordo com Carrion e Calou (2008), esse evento surge em resposta à falta de espaço em periódicos de administração para o tema, frente à demanda de pesquisadores da área. Em razão dessa demanda, Cançado, Pereira e Tenório (2013) ressaltam que também há outros eventos nos quais discute-se gestão social: o Colóquio Internacional sobre Poder Local realizado pela UFBA, que ocorre apenas de três em três anos; e o Encontro Mineiro de Administração Pública, Economia Solidária e Gestão Social (EMAPEGS), que ocorreu primeiramente na Universidade Federal de Lavras, em 2009.

Apesar da expansão do estudo da gestão social e dessas iniciativas para discuti-lo, o termo gestão social encontra-se, ainda, em fase de

elaboração. No entanto, para Pinho (2010, p. 26), a gestão social “tem se implantado e processado mesmo sem ter um consenso sobre esse conceito. A gestão social tem se afirmado na prática mesmo sem ter se gerado um consenso sobre o que representa”. Na visão de França Filho (2008), a gestão social parece constituir nos últimos anos um termo que tem conquistado visibilidade cada vez maior, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto, sobretudo, em termos midiáticos. Isso contribui para a banalização do tema, uma vez que tudo que não é gestão tradicional passa a ser visto como gestão social (TENÓRIO, 2008), mas também representa, principalmente na condição de prática, a força adquirida em direção a um processo de institucionalização acadêmica e societal.

3.1.1 Perspectivas conceituais no Brasil

No Brasil, existem três principais perspectivas conceituais sobre gestão social: (a) a de Genauto Carvalho de França Filho (FRANÇA FILHO 2003; 2008), que entende a gestão social por dois níveis de análise – como fim e como processo; a de Tânia Fischer (FISCHER, 2002; FISCHER et al., 2006; GONDIM; FISCHER; MELO, 2006), que apresenta a gestão social como gestão do desenvolvimento social; e a de Fernando Guilherme Tenório, por meio de um processo gerencial dialógico, que por ser pioneira e mais representativa, será aprofundada nas sessões seguintes, servindo de fundamento teórico do presente trabalho.

França Filho (2008) sugere uma interpretação do conceito de gestão social que tenta absorver tanto a dimensão de processo ou meio – como opera a gestão, quanto aquela da finalidade – quais os objetivos da gestão. A partir disso, considera dois níveis de análise: o nível societário, como uma problemática de sociedade; e o nível organizacional, como uma modalidade específica de gestão. Quanto à problemática da sociedade, o termo diz respeito à gestão das demandas e necessidades do social, confundindo-se com a própria ideia de gestão pública, em função das chamadas políticas públicas, especialmente as políticas sociais, que manifestam a atribuição típica do Estado na gestão das demandas e necessidades do social. A partir do termo gestão social sugere-se, então, que, para além do Estado, essa gestão pode se dar via a própria sociedade, através das suas mais diversas formas e mecanismos de auto-organização, especialmente o fenômeno associativo.

No que se refere à modalidade específica de gestão, a gestão social seria um modo de orientação para uma ação organizacional, como forma

de subordinar as lógicas instrumentais a outras lógicas mais sociais, políticas, culturais ou ecológicas (FRANÇA FILHO, 2003). Dessa forma, o uso do termo gestão social se constitui em recurso para uma tentativa de contrabalanceamento aos excessos da lógica individualista pautada na racionalidade instrumental. A gestão social para França Filho (2008) seria uma via alternativa de gestão, um tipo-ideal, distinto da gestão estratégica, cuja finalidade econômico-mercantil condiciona sua racionalidade intrínseca, baseada em um cálculo utilitário de consequências, bem como da gestão pública, que diz respeito ao modo de gestão híbrido praticado pelas instituições públicas no seio do Estado, cuja lógica subjacente também é o cálculo utilitário de consequências, embora direcionada ao bem-estar coletivo.

Diferentemente da orientação de Tenório (2005), que expande a atuação da gestão social para qualquer esfera, a gestão social é defendida por França Filho (2003) como o modo de gestão próprio das organizações da sociedade civil, da esfera pública não estatal. As organizações, atuando no âmbito da gestão social, não perseguem objetivos econômicos. O econômico aparece apenas como um meio para a realização dos fins sociais, que, dependendo do campo de atuação da organização, podem definir-se também em termos culturais – de promoção, resgate ou afirmação identitária, políticos – no plano de uma luta por direitos ou ecológicos – em termos de preservação e educação ambiental. Nesse sentido, é exatamente essa inversão de prioridades em relação a lógica da empresa privada que condiciona a especificidade da gestão social.

A essa gestão se impõem dois grandes desafios, sendo o primeiro, a superação de uma cultura política tradicional que permeia o mundo das organizações sociais. Já o segundo desafio consiste na necessidade de construção de um arcabouço metodológico, através da adoção de uma abordagem crítica que permita discernir aquilo que pode ou não ser incorporado de todo o aparato de conhecimento desenvolvido pela ciência administrativa, de orientação gerencialista e corporativa, a fim de preencher os requisitos básicos de uma gestão genuinamente comprometida com o social (FRANÇA FILHO, 2003; 2008).

Na perspectiva de Fischer (2002), a gestão social aproxima-se da temática do desenvolvimento, sendo apresentada como gestão do desenvolvimento social, a qual é definida como um campo reflexivo de práticas e do conhecimento construído por múltiplas disciplinas. Como as ações mobilizadoras partem de múltiplas origens e têm diversas direções, as dimensões teórica e prática estão emaranhadas, “aprende-se com as práticas, e o conhecimento se organiza para iluminar as práticas” (FISCHER et al., 2006, p.797).

A autora destaca como conceito central para a gestão do desenvolvimento social a governança. Essa, é entendida como o poder compartilhado ou ação coletiva gerenciada, associada a conceitos como participação, parceira e aprendizagem coletiva. Nessa direção, a gestão social é entendida como sendo

um ato relacional capaz de dirigir e regular processos por meio da mobilização ampla de atores na tomada de decisão, que resulte em parcerias intra e interorganizacionais, valorizando as estruturas descentralizadas e participativas, tendo como norte o equilíbrio entre a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva, para alcançar enfim um bem coletivamente planejado, viável e sustentável a médio e longo prazo (GONDIM; FISCHER; MELO, 2006, p. 4).

Fischer et al (2006) afirmam que, ao referir-se à gestão social, trata-se de mediações sociais realizadas por indivíduos – gestores – e suas organizações, em que se articula liderança e *management*, eficácia, eficiência e efetividade social. Além disso, sejam microunidades organizacionais, sejam organizações com alto grau de hibridização, essa gestão adjetivada como social orienta-se para a mudança e pela mudança, representando a transição entre modelos do século passado e novas formas, comprometidas com utopias de desenvolvimento local.

No intuito de identificar processos e paradoxos associados, Fischer (2002) elenca cinco proposições, segundo as quais a gestão do desenvolvimento social: (i) é um processo de mediação entre múltiplos níveis de poder individual e social, envolvendo negociação de significados sobre o que deve ser feito, porque e para quem; (ii) é campo de conhecimento e espaço de práticas híbrido e contraditório, em que a cooperação não exclui a competição e a competitividade pressupõe articulações, alianças e pactos; (iii) por ser gestão, busca a eficácia, embora orientada por valores e pela ética de responsabilidade; (iv) é gestão de redes, de relações sociais, mutáveis e emergentes, afetadas por toda subjetividade presente nas relações humanas; e (v) está embebida em contextos culturais que o conformam e para os quais contribui, tanto que o gestor social é gestor do simbólico, do valorativo, especialmente quando se trata de culturas locais e construção de identidades.

Para garantir a sustentabilidade da gestão do desenvolvimento de todos os setores da sociedade, ressalta-se que é preciso encontrar alternativas para os desafios de manter a identidade na diversidade – cooperação, a autonomia na dependência – financiamento público ou organismos internacionais, a estabilidade na instabilidade do mercado e

de contingências locais, regionais, nacionais e internacionais, e, por último, a legitimidade na marginalidade, por meio de conquista de espaço social pelos grupos destituídos de poder (FISCHER, 2002; GONDIM; FISCHER; MELO, 2006).

As abordagens de França Filho e de Fischer aqui desenvolvidas, em conjunto com a de Tenório, que será aprofundada nas sessões que seguem, são as mais representativas da temática da gestão social. No entanto, é válido lembrar que não são as únicas. Outras referências que discutem o tema incluem Carrion (2007), Boullosa (2009), Boullosa e Schommer (2008; 2009) e Pinho (2010). A proposta de Carrion (2007) para a gestão social tem como centro a boa governança local, na qual, além de existir espaço para a participação democrática e deliberativa dos cidadãos, deve haver a construção de condições para esta participação, considerando o conflito de interesses como parte integrante do projeto democrático. Assim, segundo o autor, a gestão social tem uma perspectiva mais ampla, pois se propõe a pensar um projeto de nação e um modelo de Estado, capazes de enfrentar exclusão enquanto processo.

Boullosa (2009) e Boullosa e Schommer (2008; 2009), centrando a análise em torno do processo de rápida institucionalização do campo de práticas e pesquisas da gestão social, alertam sobre a crescente perda de inovação daí decorrente, tendendo a gestão social a transformar-se em produto, não mais se caracterizando como processo. Já Pinho (2010), tece a principal crítica em relação a gestão social, que pode ser compreendida sob dois aspectos: terminológico, segundo o qual o autor entende que o termo social é convencional, ambíguo e passível de manipulação, defendendo a sua substituição por algo como gestão emancipadora; e de adequação ao paradigma político-cultural brasileiro, em que o autor questiona a viabilidade de se exercer um modelo democrático em bases efetivamente participativas.

3.1.2 Fundamentos epistemológicos do conceito de Gestão Social

A abordagem de Fernando Guilherme Tenório para a gestão social parte de uma inquietação relacionada ao *status quo* da administração, despertada, de acordo com Tenório (1999), a partir da leitura da obra de Alberto Guerreiro Ramos – A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações. Nela, Ramos (1981) destaca o fato de o ensino nos departamentos de ciência social, principalmente a administração, ainda ser baseado nos pressupostos da sociedade centrada no mercado. A gestão social, para Tenório (1999), poderia ser

considerada então, como uma alternativa em relação à hegemonia da tradição positivista centrada na racionalidade utilitária do pensamento administrativo.

Para construir o conceito de gestão social e do seu relacionamento com a gestão estratégica da perspectiva aqui sinalizada, servem de fundamentos epistemológicos aqueles advindos da Escola de Frankfurt, primeiramente, a partir do confronto entre teoria crítica e teoria tradicional, construída por Max Horkheimer e, posteriormente, seguindo a ideia de ação comunicativa proposta por Jürgen Habermas (TENÓRIO, 1998).

Os frankfurtianos entendem por teoria tradicional, todo conhecimento positivista e onisciente, que procura estabelecer princípios gerais, destacar o empirismo e a verificação e identificar proposições gerais, submetendo-as à prova. Através de tais conhecimentos, os fatos são transformados em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica, sem consciência dos determinantes da realidade. Os fatos são trabalhados, portanto, como fatos quase neutros, análogos às ciências naturais, podendo ser delimitados, quantificados e reificados, visando ao conhecimento puro, antes que à transformação social (HORKHEIMER, 1990).

Para Horkheimer (1990), boa parte da pesquisa social empírica, principalmente no campo da gestão organizacional, está intimamente ligada ao pragmatismo, ao sucesso do mercado. Seus métodos e técnicas são moldados em conformidade com o determinismo de mercado, impedindo que os pesquisadores tradicionais tenham uma visão clara do mundo que os cerca, uma vez que direcionam suas análises pela ótica exclusiva da razão instrumental. Sob a hegemonia do princípio da equivalência entre coisas e coisas, homens e coisas, através desta razão, a racionalização das relações entre os homens e os aspectos quantitativos substituem os aspectos qualitativos.

Nesse sentido, Tenório (1998) afirma que a teoria tradicional: (a) é inadequada para entender ou analisar a vida em sociedade; (b) analisa somente o que vê e aceita a ordem social presente, sendo conduzida ao quietismo político, obstruindo assim, qualquer possibilidade de mudança; e (c) sustenta-se por estar intimamente relacionada à dominação tecnológica na sociedade tecnocrática que se vive.

Já a teoria crítica, de acordo com Tenório (1998), possibilita investigar as interconexões recíprocas dos fenômenos sociais e observá-los em uma relação direta com as leis históricas do momento na sociedade estudada. De ordem reflexiva, que retoma o pensamento sobre si, a teoria crítica considera a sociedade como objeto de estudo e, para compreendê-

la e evitar a superficialidade da análise, exige que suas interconexões estruturais sejam analisadas. Segundo o autor, na dialética da teoria crítica, a totalidade – a sociedade – tem primazia sobre o particular, ou seja, a sociedade precede o sujeito, mostrando a diferença entre o geral e o particular e a determinação deste pelo geral.

A teoria crítica, segundo o autor, tem um posicionamento contrário à teoria tradicional em relação à atitude do cientista perante o objeto de estudo. A teoria crítica não aceita a superioridade do conhecimento em relação à ação, reconhecendo que a pesquisa é impossível de ser desinteressada em uma sociedade em que os homens não são autônomos. O pesquisador é sempre parte do objeto que estuda, principalmente quando este é social. Sua percepção está condicionada por categorias sociais sobre as quais não se pode sobrepor. O cientista e sua ciência estão integrados à sociedade, mesmo que este não aceite que seu conhecimento é supra social. A ciência é, então, parte das forças de produção, o que torna possível a constante atualização ou modernização dos sistemas produtivos (TENÓRIO, 1998).

Assim, ninguém pode refletir sobre si mesmo ou ainda sobre a humanidade, como se fosse um sujeito livre de determinadas condições históricas. Decerto, um indivíduo pode abstrair-se de certos interesses pessoais, pode excluir, na medida do possível, todas as particularidades impostas pelo seu próprio destino, porém todos os passos de seu pensamento serão sempre de um determinado homem de uma determinada classe num determinado momento (HORKHEIMER, 1990, p.118).

De acordo com Guess (1988 *apud* Tenório, 1999), existem três teses centrais que distinguem teorias tradicionais de teorias críticas, as quais: (i) têm posição especial como guias para a ação humana, visto que visam produzir esclarecimento entre os agentes que as defendem, capacitando-os a estipular seus verdadeiros interesses e são emancipatórias, uma vez que libertam os agentes de um tipo de coerção que é, pelo menos parcialmente, auto imposta; (ii) têm conteúdo cognitivo, isto é, são formas de conhecimento; e (iii) diferem epistemologicamente das teorias em ciências naturais de maneira essencial, enquanto estas são objetificantes, aquelas são reflexivas.

Assim, para Tenório (1998), manter o dualismo formalista de fatos e valores, do dado real e do desejável, realçado pelas teorias tradicionais, significa atuar a serviço do *status quo*. A pesquisa crítica deve considerar sempre a historicidade, como forma de possibilidades de mudanças, de

transformação. Isto, porque a identificação das contradições sociais não é meramente uma expressão de situações históricas concretas, mas sim uma análise que deve conter estímulos para mudanças, para a libertação da humanidade frente às restrições socialmente desnecessárias, que restringem o esclarecimento consciente e a expansão da autonomia individual e intersubjetiva.

Os Frankfurtianos da primeira geração, veem como fato inibidor dessa libertação da humanidade, da emancipação, a racionalidade instrumental. Tal posição, de acordo com Tenório (1998), deve-se ao fato de essa razão instrumental enfatizar os meios mais do que a coordenação entre meios e fins, assim, o valor dos fins é determinado pelo valor operacional dos meios. Nessa perspectiva, uma ideia ou uma teoria não passam de um plano de ação norteado pela probabilidade e pelo cálculo, em que a verdade consiste no êxito de uma ideia sobre outra. O que inibe a emancipação do homem, tanto nos espaços reservados à cultura como nos espaços reservados à produção.

Habermas, da segunda geração frankfurtiana, concorda que a razão instrumental dificulta a emancipação e autonomia social dos indivíduos, no entanto, o autor não recorre ao pessimismo crítico dos seus antecessores que não viam uma escapatória para o homem sob a razão instrumental. Este pensador alemão propõe um paradigma teórico-social que implemente a razão a partir do consenso alcançado por uma ação social do tipo comunicativa, em vez de uma ação social do tipo estratégica, própria da razão instrumental (TENÓRIO, 1998; VIZEU, 2005).

Em sua teoria da ação comunicativa, Habermas (1999) afirma que pretende construir uma mudança de paradigma que tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental, permitindo retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade. Para tanto, o autor constrói um conceito de racionalidade que encontra seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas a alcançar o entendimento.

Para tanto, Habermas (1999), explica dois tipos básicos de ação racional: a ação racional monológica ou instrumental e a ação racional dialógica ou comunicativa. A primeira, consiste na ação de um sujeito no sentido de intervir na realidade objetiva, na relação do sujeito com o objeto, em que a racionalidade da ação é dada teleologicamente e o principal fator de efetividade é a eficiência. Nesse tipo, o atributo racional da ação se deve ao fato de esta ser justificada por fatos ou ter por base o resultado, o êxito ou a eficácia da ação, medido em termos de eficiência técnica no uso de meios. Já a ação racional comunicativa seria o tipo de

ação em que se consideram agentes linguisticamente competentes, no qual a racionalidade consiste no uso de argumentos válidos, capazes de fundamentar as proposições e os enunciados considerados na interação comunicativa. Por sua vez, a legitimidade dos argumentos é obtida pela satisfação de todas as pretensões de validade. Nesse tipo de ação, ocorre uma orientação dialógica, tendo em vista que a coordenação mútua é dada em função da capacidade comunicativa, disponível a todos os participantes.

Habermas (1999) considera ação comunicativa toda forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores envolvidos são coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, que fazem uso da linguagem – ou das correspondentes manifestações extra verbais – orientada ao entendimento. Para o autor, a medida em que a comunicação serve ao entendimento e não só ao exercício de influências recíprocas dos atores, pode-se adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa.

De acordo com Habermas (1999), a ação comunicativa ocorre sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, estes buscam seus objetivos individuais, respeitando a condição de harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum. Assim, a negociação da definição de determinada situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido por este tipo de ação.

Para Habermas (2002), usando da racionalidade, cada indivíduo é capaz de interpretar padrões de valores adquiridos em sua cultura e postar uma atitude reflexiva de interpretação perante isso. Por compartilharem os mesmos padrões de valores, a mesma cultura e o mesmo contexto histórico, os participantes são capazes de interagir, de se entenderem sobre algo do mundo objetivo e alcançarem um consenso. Essa interação ocorre em um espaço denominado esfera pública, no qual, para Habermas, é possível a ação comunicativa.

Por esfera pública, Habermas (1999) considera a rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posição e opiniões. Nesse espaço, os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados a ponto de se condensarem em opiniões públicas reunidas em temas específicos. Para Tenório (1999), o conceito de esfera pública pressupõe igualdade de direitos individuais e discussão, sem violência, de problemas através da autoridade negociada. A esfera pública é, então, o espaço intersubjetivo, comunicativo, no qual as pessoas tematizam suas inquietações por meio

do exercício da cidadania deliberativa, que objetiva um entendimento mútuo, chegando a um consenso argumentado.

A cidadania deliberativa deve ser entendida como uma ação política deliberativa onde o indivíduo deve participar de um procedimento democrático decidindo seu destino social como pessoa humana, quer como eleitor, trabalhador ou consumidor. Sua autodeterminação se dá também na democracia social, onde possui igualdade política e decisória. O cidadão deve ser democraticamente ativo, ou seja, o indivíduo influi na transformação de sua própria situação no âmbito que vive e atua. Assim, a concepção deliberativa se apoia nas condições de comunicação e defende a necessidade de uma ação gerencial voltada para o entendimento. O consenso é alcançado argumentativamente, ou seja, a cidadania resulta da igualdade política e decisória (TENÓRIO et al., 2008b, p. 15).

A cidadania deliberativa corresponde a uma concepção de cidadania ampliada que se dá quando os indivíduos participam reflexivamente, intersubjetivamente e discursivamente dos processos decisórios relativos à esfera pública, onde o que se intenciona é o chamado interesse público bem compreendido, ou seja, a busca do bem-estar coletivo como condição para o bem-estar individual. Nessa perspectiva, o cidadão não é concebido como aquele que usa sua liberdade para fins únicos da pessoa privada, mas, sobretudo, para a participação nos assuntos da comunidade, como prática comum. O cidadão, nesse caso, converter-se em ator político responsável (TENÓRIO et al., 2008b; TENÓRIO, 2012b).

Para que o protagonista no processo seja então, a cidadania, Tenório (1998) propõe uma análise através da inversão de categorias, normalmente discutidas pela sequência Estado-sociedade e capital-trabalho, por sociedade-Estado e trabalho-capital. Ao tomar como premissa, na esfera pública, que se deve partir da sociedade, a cidadania deliberativa pressupõe que na ação gerencial dialógica – gestão social – o indivíduo, tendo conhecimento da substância social de seu papel na organização da sociedade, deve atuar não somente como contribuinte, eleitor, mas com uma presença ativa e solidária nos destinos de sua comunidade. Já na esfera privada, partindo do trabalho ao invés do capital, a cidadania deliberativa ocorre quando, na ação gerencial voltada para o entendimento – gestão social – o trabalhador, tendo consciência de seu conteúdo social, interativo, de suas ações no trabalho, passa a

reivindicar não somente melhores salários e condições de trabalho, como também a participação no processo de tomada de decisão do sistema-empresa (TENÓRIO, 1998; 2006).

Nesse sentido, de acordo com Tenório (1998), o fundamento epistemológico da gestão social deve ser oposto àquele que fundamenta a gestão estratégica: a ação racional monológica ou instrumental. Ao contrário, a base epistemológica da gestão social deve ser a intersubjetividade, a dialogicidade, advindas da ação racional comunicativa, contemplando o envolvimento da cidadania no espaço público e do trabalhador no espaço privado. Assim, o autor afirma que gestão social é o processo intersubjetivo que preside a ação da cidadania tanto na esfera privada quanto na esfera pública. Já a noção de cidadania deliberativa no âmbito da gestão social, tendo como referencial norteador a proposta habermasiana de ação comunicativa, significa que a legitimidade das decisões políticas deve ter origem em processos de discussão, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum (TENÓRIO; DUTRA; MAGALHÃES, 2004; TENÓRIO, 2006; TENÓRIO, 2012b).

3.2 GESTÃO ESTRATÉGICA E GESTÃO SOCIAL

Considerando a abordagem de gestão social até aqui demonstrada, esta sessão dedica-se a apresentar a construção conceitual da gestão social, antitética à gestão estratégica, na perspectiva de Fernando Guilherme Tenório, bem como fazer a diferenciação das duas abordagens de gestão.

3.2.1 Construção Conceitual da Gestão Social

A gestão social, a partir dos fundamentos epistemológicos discutidos anteriormente, é entendida como um processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação. Essa ação, pode ocorrer em qualquer tipo de sistema social, seja público, privado ou de organizações não-governamentais (TENÓRIO, 2005). Em outras palavras, a gestão social pode ser compreendida como a tomada de decisão coletiva, desprovida de coerção, fundada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto finalidade imanente (CANÇADO; TENÓRIO; PEREIRA, 2011).

A gestão social, no campo das organizações, tem sido defendida como uma concepção dotada de um potencial transformador e emancipatório, na medida em que pretende ser a antítese da gestão estratégica, em que impera a razão instrumental, voltada para o cálculo de consequências e a maximização dos recursos. O intento de dicotomizar os significados de gestão social e de gestão estratégica é uma tentativa de não pautar os processos decisórios exclusivamente pela ótica da competição, do mercado, mas sim por meio de cursos de ação compreensivos, voltados para o bem-comum e para o bem-viver. (TENÓRIO, 2010).

Quanto ao par gestão estratégica e gestão social, o primeiro atua determinado pelo mercado – portanto, é um processo de gestão que prima pela competição, no qual o outro, o concorrente, deve ser excluído e o lucro é o seu motivo. Contrariamente, a gestão social deve ser determinada pela solidariedade – portanto, é um processo de gestão que deve primar pela concordância, no qual o outro deve ser incluído e a solidariedade o seu motivo (TENÓRIO, 2007, p. 11).

Para Tenório (2007), a gestão social está relacionada ao conjunto de processos sociais em que a ação gerencial se desenvolve por meio de negociação entre seus atores, perdendo o caráter burocrático em função da relação direta entre o processo administrativo e a múltipla participação social e política. Já a gestão estratégica é um tipo de ação utilitarista, fundada no cálculo de meios e fins e implementada através da interação de duas ou mais pessoas na qual uma delas tem autoridade formal sobre as outras.

Gestão social contrapõe-se à Gestão estratégica [ou privada] à medida que tenta substituir a gestão tecnoburocrática, monológica, por um gerenciamento mais participativo, dialógico, no qual o processo decisório é exercido por meio de diferentes sujeitos sociais. (TENÓRIO, 1998, p. 16).

A gestão social, de acordo com Tenório (1998), se opõe à gestão estratégica quando propõe um gerenciamento mais participativo, buscando o atendimento das atuais necessidades e desafios da administração quanto à democracia e cidadania participativa, em substituição à gestão tecnoburocrática. Esta, por sua vez, pode ser compreendida através da combinação de competência técnica com

atribuição hierárquica, o que produz a substância do comportamento tecnocrático, que se manifesta tanto no setor público quanto no privado.

Esse comportamento, característico da gestão estratégica, supõe que: (a) Estado, sociedade e organizações são sistemas técnicos; (b) tais "sistemas" são configurados e orientados segundo os princípios e os objetivos próprios da razão instrumental, a qual chega a ser identificada como a razão política ou até como a razão de uma maneira geral; (c) os conhecimentos adequados à configuração e direção do Estado, do sistema político e das organizações são proporcionados por disciplinas setoriais ou multissetoriais, cujas conclusões são válidas e aplicáveis a diferentes sistemas; (d) para cada problema, existe a solução ótima, sem haver discrepância razoável, excluindo os antagonismos ideológicos ou de interesses; (e) isso conduz à absorção ou adaptação da estrutura político-institucional às exigências estruturais da razão técnica; e (f) sua operação desenvolve-se através de um modelo fenômeno comum às sociedades contemporâneas (TENÓRIO, 1998).

A crítica à oposição da gestão social à gestão tradicional é a de que a gestão tradicional privilegia a lógica de mercado e a gestão social supõe uma satisfação pessoal pautada em valores morais do bem comum e de solidariedade, com impactos na satisfação coletiva (TENÓRIO, 2007). Essa suposição da gestão social, de acordo com Cançado (2011) parte da ideia de interesse bem compreendido, a qual está embasada na premissa de que o bem-estar coletivo é condição para o bem-estar individual. (TOCQUEVILLE, 1986).

Nesse sentido, a gestão social parte do interesse bem compreendido, ocorre na esfera pública e tem como objetivo a emancipação, em uma perspectiva dialética negativa, sem pretensão de síntese. Assim, a medida que a gestão social parte do interesse bem compreendido e acontece na esfera pública configurada para tal gestão, reforça-se a emancipação do ser humano e, quanto mais emancipação, mais fácil se torna perceber o interesse bem compreendido. Dessa forma, a gestão social apresenta um potencial intrínseco de se desenvolver e se reforçar em sua própria prática, gerando um círculo virtuoso (CANÇADO, 2011), conforme apresentado na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Aproximação teórica para a gestão social



Fonte: Adaptado de Cançado (2011).

A partir das categorias teóricas presentes na figura 1, Cançado, Pereira e Tenório (2013), por meio de uma análise aprofundada de textos que discutem teoricamente a gestão social, desenvolvem categorias teóricas inter-relacionadas a estas. Assim, tem-se a seguinte configuração: (i) interesse bem compreendido, como ponto de partida que abriga as categorias complementares solidariedade e sustentabilidade; (ii) esfera pública, como categoria intermediária que abriga as categorias complementares comunidades de prática, democracia deliberativa, dialogicidade, interorganizações, intersubjetividade e racionalidade; e (iii) emancipação, como ponto de chegada e de retroalimentação. Portanto, os autores consideram que a gestão social se fundamenta teoricamente em três grandes categorias que se articulam de acordo com a sequência interesse público, esfera pública e emancipação social, de forma ascendente.

O interesse bem compreendido, de acordo com Tocqueville (1986), parte da indagação de moralistas a respeito do fato de que cada indivíduo, trabalhando para a felicidade de todos, está, primeiramente, trabalhando para sua felicidade individual. Após terem descoberto um destes pontos em que o interesse particular se encontra com o interesse geral e confunde-se com ele, o que era apenas uma observação isolada torna-se uma doutrina geral, e acredita-se afinal perceber que o homem, servindo aos seus semelhantes, serve a si mesmo. Em outras palavras, ao defender os interesses do coletivo, consequentemente, o indivíduo está defendendo seus próprios interesses. O interesse bem compreendido é, então,

a virtude que deve ser fomentada para as sociedades poderem chegar a alcançar a liberdade,

o que na sociedade mercantilburguesa só será possível se os cidadãos passarem a identificar o exercício da liberdade política na esfera pública com seus próprios interesses privados. (FREY, 2000, p.87).

Nessa direção, Cançado, Pereira e Tenório (2013) afirmam que as categorias teóricas sustentabilidade e solidariedade podem ser consideradas como pano de fundo do interesse bem compreendido. A solidariedade está conectada à interdependência e à mutualidade de interesses e deveres, denotando compromisso com o outro e a coesão social do grupo. Isso demonstra o forte vínculo entre interesse bem compreendido e solidariedade, uma vez que ambos caminham no sentido da responsabilidade compartilhada pelo coletivo. Já a sustentabilidade representa a condição de continuidade latente, de conservação e perpetuação. Assim, o interesse bem compreendido “seria o instrumento pelo qual o potencial de solidariedade se realiza em prol da sustentabilidade” (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 143).

A esfera pública no contexto da gestão social, já abordada na sessão anterior, deve ser considerada como uma esfera em que as pessoas privadas se encontrem em um espaço público a fim de deliberarem sobre suas necessidades e futuro. Isso difere do modelo da esfera pública burguesa, em que era necessário a intermediação entre Estado e sociedade por meio do setor privado, afastando a população da política. Assim, o desenvolvimento da gestão social só se dá a partir do desenvolvimento dessa nova esfera pública, no sentido de conduzir à emancipação do indivíduo que vivia ofuscado pela esfera pública burguesa (TENÓRIO, 1999; CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013).

Essa esfera pública deve ter como processo decisório a democracia deliberativa, permitindo a condução da gestão social por meio de uma racionalidade compatível com o interesse bem compreendido. Essa racionalidade – comunicativa, como categoria teórica da temática em questão, denuncia a hegemonia da racionalidade utilitária de Ramos (1981) como fator limitante à emancipação do homem. A racionalidade comunicativa, de acordo com Tenório (1999), apresenta elementos conceituais democratizadores das relações na sociedade, nos quais a linguagem – intersubjetividade – é o caminho para o entendimento do diálogo, da dialogicidade.

Intersubjetividade, de acordo com Cançado, Pereira e Tenório (2013), é a capacidade dos indivíduos de entender a subjetividade do outro através da comunicação, possibilitando o entendimento do que se está dizendo e também como está sendo dito. Isto é, a intersubjetividade

não está relacionada apenas ao conhecimento da língua e dos símbolos utilizados para a comunicação, mas também do contexto em que esta ocorre, na percepção, também, do “não dito”. Assim, a intersubjetividade é condição para a dialogicidade, que, por sua vez, é entendida como o próprio diálogo no sentido amplo, em que todos falam, ouvem e consideram o que os demais dizem. Em outras palavras, é a capacidade de comunicação e, por consequência, entendimento com outras pessoas. Pode-se dizer então, que a dialogicidade só acontece se houver intersubjetividade, pois para compreender e participar do diálogo é necessário estar familiarizado com suas regras, estruturas e contexto.

Tenório (2010) afirma que a construção de um campo com as características da gestão social não pode ter um viés prescritivo, com um conjunto de metodologias pré-fabricadas, como é comum na gestão estratégica. Ao invés disso, deve-se seguir um caminho caracterizado por uma educação dialógica e a construção de comunidades de prática. As comunidades de prática, são entendidas como espaços nos quais as pessoas se relacionam de maneira dialógica, onde ensinam aprendendo – com os outros – e aprendem ensinando – pelos outros, o que pressupõe uma intersubjetividade anterior ao processo ou construída durante o mesmo (SCHOMMER; FRANÇA FILHO, 2008). De acordo com Lave e Wenger (1991), incluem um processo de aprendizagem horizontal, em que a relação de autoridade hierarquia é estranha ao processo e todos os participantes trazem suas experiências para o coletivo. Isso pressupõe uma interação regular, o que, para Cançado, Pereira e Tenório (2013) constitui-se em um fator extremamente relevante, uma vez que, quando interagem regularmente, os participantes entram em contato e se reconhecem como membros de um espaço, que pode se desenvolver como uma esfera pública.

Lave e Wenger (1991) destacam a participação periférica legítima como um conceito importante e complementar ao de comunidades de prática. Isso porque é comum que os membros dessas comunidades tenham diferentes níveis de entendimentos, devido a suas múltiplas e diferentes formas de engajamento no grupo. Assim, participação periférica sugere uma abertura, um modo de obter acesso a fontes para entendimento da prática através de um envolvimento crescente com os membros da comunidade de prática, através do qual a assimetria de informações vai diminuindo e a participação pode passar a ser plena. Na perspectiva de categoria teórica da gestão social, complementar à esfera pública, as comunidades de prática, através da participação periférica legítima, representam a dinâmica de interação da gestão social na esfera pública. Dessa forma, constituem uma forma de minimizar a assimetria

de participação, na medida em que, por ter o interesse bem compreendido como ponto de partida, os participantes reconhecem a importância do bem-estar coletivo e da participação, atuando no sentido solidário de torná-la plena (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013).

Outra categoria teórica da gestão social complementar à esfera pública, de acordo com Cançado, Pereira e Tenório (2013), são as interorganizações. Estas, entendidas aqui como forma de organização da gestão social, integram-se às comunidades de prática por buscarem atingir seus objetivos comuns, como instituições, mas essencialmente representadas por pessoas. As interorganizações são organizações diferenciadas, que têm como principais características a hibridização e a complexidade. Da mesma forma que os membros das comunidades, as interorganizações se aproximam por objetivos comuns, por meio de integração, atuação em conjunto, que acontece pela complementaridade, pela busca do diferente que possa cooperar para se atingir um resultado.

Por fim, a emancipação é apontada por Cançado, Pereira e Tenório (2013), como fim último e retroalimentação do processo de gestão social na aproximação teórica aqui explanada. Esta, com base na teoria crítica, pode ser entendida como libertação de uma dominação opressora, baseada nas relações de produção e reprodução da vida, como uma recusa à manipulação (NOGUEIRA, 2011). Emancipação seria também a busca de autonomia, que, por sua vez, é descrita por Chauí (2011) como a capacidade interna de dar-se a si mesmo – do grego *autós* – leis, regras ou normas – *nomós* – próprias e, nessa posição, pôr-se como sujeito. Este sujeito, se emancipa então, quando se percebe enquanto indivíduo, com suas potencialidades individuais como motor das forças sociais, isto é, quando se percebe como ser político (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013).

Cançado, Pereira e Tenório (2013), ao conceberem a gestão social através dessa aproximação teórica, representada pela articulação ascendente das categorias teóricas interesse bem compreendido, esfera pública e emancipação social, com suas categorias complementares, em um ciclo virtuoso, apontam como característica metodológica desse processo a dialética negativa (ADORNO, 2009). Esta é entendida por Paes de Paula (2008) como um esforço constante de superar a realidade cotidiana rotinizada, evitando falsas sínteses e desconfiando das propostas definitivas para a solução de problemas, de forma a rejeitar toda visão sistêmica e totalizante da sociedade, em um movimento de não conformidade ao *status quo*.

Com base nisso, Cançado, Pereira e Tenório (2013) afirmam que ao esboçar a gestão social através dessas categorias teóricas, tem-se a

antítese como ponto de partida, ou seja, a contraposição de gestão estratégica e gestão social. No entanto, na medida em que, para Adorno (2009), a dialética negativa requer a autorreflexão do pensamento, implicando que este necessite pensar contra si mesmo para ser verdadeiro, o conceito ou perspectiva teórica da gestão social deve ser percebido, também, como não conceito, como não idêntico, sem pretensão de síntese. O não idêntico se mantém negativo e contra toda pretensão de identidade, também não idêntico consigo mesmo. O conceito de gestão social, portanto, não está presente na realidade. “Esta não representatividade é o que constitui a substância da gestão social na medida em que permanece dispersa e incerta nas suas pretensões” (TENÓRIO, 2012a, p. 33).

3.2.2 Gestão Social *versus* Gestão Estratégica

Cançado, Sausen e Villela (2013) realizam uma comparação entre gestão social e gestão estratégica, diferenciando-as através de 17 dimensões, sendo estas: ponto de partida; racionalidade; tomada de decisão; transparência; espaço; finalidade da gestão; método; concepção de estrutura organizacional; premissas teóricas; *modus operandi*; benefícios; dimensão temporal; amplitude de ação; visão; foco; consequências; e relação.

A primeira dimensão é o ponto de partida. Na gestão estratégica, conforme os autores, o ponto de partida é a melhoria contínua do desempenho, não sendo consideradas a participação ou a qualidade de vida de seus usuários. Já na gestão social, o ponto de partida é a participação e o bem viver, considerados pontos fundamentais para tal gestão, uma vez que seu principal fundamento é a emancipação humana. A partir disso, a racionalidade é a dimensão que, segundo Cançado, Sausen e Villela (2013) desencadeia a análise desenvolvida, através das demais dimensões. A racionalidade da gestão estratégica, é a utilitária/instrumental/formal/monológica, enquanto a racionalidade subjacente a gestão social é a comunicativa/dialógica. Isso porque, enquanto a racionalidade instrumental promove sua mediação entre teoria e prática a partir de postulados técnico-formais, a racionalidade comunicativa busca mediar a teoria e a prática por meio do diálogo entre os agentes sociais envolvidos no processo (TENÓRIO, 2008b).

A tomada de decisão na gestão estratégica, em função da sua concepção de estrutura organizacional hierárquica, heterogestionária, requer um sistema de alinhamento da organização a partir de seus objetivos. A gestão estratégica é baseada, então, nesse sistema de

alinhamento e em planejamento, com a finalidade única de cumprir os objetivos organizacionais de minimização de custos e maximização de resultados, tendo como *modus operandi*, para tanto, a competitividade e trazendo como benefícios o lucro e os resultados empresariais. Já na gestão social, em função de sua concepção de estrutura organizacional ser pautada na heterarquia, a decisão é tomada de forma coletiva, balizada pelo interesse bem compreendido e baseada no bem comum. O interesse bem compreendido e o bem comum constituem a finalidade da gestão social, que se concretiza através da socialização e da cooperação como *modus operandi*, trazendo como benefício a melhoria na qualidade de vida dos indivíduos.

O espaço em que a gestão estratégica se desdobra de forma mais efetiva é a esfera privada, tendo como foco central o mercado, o que traz como consequência a reificação do indivíduo. Já a gestão social torna-se possível na esfera pública, em que o foco central é o social, o que levaria a consequência de uma sociedade emancipada. Considerando esses espaços, o processo de gestão estratégica tem informações confidenciais, que constam apenas em relatórios técnicos e em avaliações sistemáticas com acesso limitado, o que dificulta a intersubjetividade entre os atores, refletindo na dialogicidade. Dessa forma, é possível afirmar que a transparência não é uma premissa da gestão estratégica, como é da gestão social, na qual a transparência ou coletivização das informações é uma condição do processo, sempre buscando a intersubjetividade e a dialogicidade.

A gestão estratégica, pauta suas ações preocupada apenas com o que lhe é concernente, o que gera uma visão linear e objetiva, permitindo uma dimensão temporal de curto prazo ou médio e longo prazos baseados em planejamentos, na medida em que trabalha com métodos mais racionais e analíticos com o intuito de antecipar mudanças e direcionar as ações administrativas com base em tendências e objetivos intraorganizacionais específicos. Já a gestão social tem suas ações em uma maior amplitude, visto que se preocupa com o contexto de forma geral, o que gera uma visão mais complexa e intersubjetiva, que tem a sustentabilidade – longo prazo – como dimensão temporal. Isso porque a amplitude de pessoas envolvidas no processo decisório é maior, o que também torna maior o quadro de problemas percebidos ligados a gestão. Isso se amplia ainda mais, em função da perspectiva da solidariedade e da sustentabilidade, de forma a considerar quase todos os problemas como relevantes à gestão social.

Conforme já mencionado anteriormente, a gestão social se apoia na teoria crítica, tendo como premissa teórica a socialização e se

relacionando diretamente com o mundo da vida, que, de acordo com Habermas (1999), forma-se através dos subsistemas da cultura, da sociedade e da personalidade, constituindo-se no espaço por excelência da razão comunicativa, onde os atores sociais, por intermédio do diálogo, buscam o consenso. Já a gestão estratégica, tem como premissa teórica o individualismo metodológico, utilizando como método o positivismo lógico. Este, ao conceber o mundo como objetivo e externo ao observador, exclui o reconhecimento de fenômenos socialmente construídos e intersubjetivamente sustentados. Assim, a gestão estratégica relaciona-se com o mundo do trabalho ou, nas palavras de Habermas (1999), mundo dos sistemas, o qual carrega mecanismos funcionais construídos no poder e dinheiro, coordenando a ação humana e garantindo a perpetuação alienada do mundo material.

As dimensões apresentadas revelam as diferenças entre a gestão estratégica e a gestão social, as quais estão sintetizadas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Análise comparativa entre gestão estratégica e gestão social

Dimensões	Gestão estratégica	Gestão social
Ponto de partida	Melhoria do desempenho	Participação/bem viver
Racionalidade	Utilitária/formal/instrumental /monológica	Comunicativa/dialógica
Tomada de decisão	Baseada em planejamento e num sistema de alinhamento organizacional a partir dos objetivos da organização	Tomada de decisão coletiva, balizada pelo interesse bem compreendido/bem comum
Transparência	Informações constantes nos relatórios técnicos e nas avaliações sistemáticas com acesso limitado	Informações disponíveis, baseadas na intersubjetividade, tornando possível a dialogicidade
Espaço	Esfera privada	Esfera pública
Finalidade da gestão	Minimização de custos e maximização de resultados (Minimax)	Interesse bem compreendido/bem comum
Método	Positivismo lógico	Teoria crítica
Concepção de estrutura organizacional	Hierarquia/heterogestão	Heterarquia

Premissas teóricas	Individualismo metodológico	Socialização
Modus operandi	Competitividade	Cooperação
Benefícios	Lucros e resultados empresariais	Melhoria na qualidade de vida
Dimensão temporal	Preferencialmente curto prazo; médio e longo prazos baseados em planejamento	Sustentabilidade - longo prazo
Amplitude de ação	Preocupação apenas com o que lhe é concernente	Preocupação geral com o contexto
Visão	Linear /objetiva	Complexidade/intersubjetividade
Foco	Mercadocêntrico	Sociocêntrico
Consequências	Reificação	Emancipação
Relação	Mundo do trabalho	Mundo da vida

Fonte: Cançado, Sausen e Villela (2013).

A gestão estratégica, como evidenciado por Cançado, Sausen e Villela (2013), relaciona-se ao mundo do trabalho, à reificação, ao mercado, apresenta uma visão linear e está vinculada a objetivos de curto prazo. Operacionaliza-se pela competição em sistemas hierarquizados que têm como alvo o lucro. Relaciona-se, ainda, com a esfera privada e a obscuridade na circulação de informações, além da forma instrumental com que objetiva a melhoria do desempenho. Já a gestão social, relaciona-se ao mundo da vida, à emancipação, ao social, com visão complexa e objetivos de longo prazo – sustentabilidade. Operacionaliza-se pela cooperação em sistemas heterarquizados que trazem como benefício a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Ocorre na esfera pública, com simetria de disponibilidade de informações, o que parte da ampla participação, através da racionalidade comunicativa, objetivando o bem viver.

4 METODOLOGIA

Gil (1991) define pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimento científico. A partir disso, neste tópico serão abordados os procedimentos metodológicos do presente trabalho, destacando-se o delineamento da pesquisa, a descrição dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e a abordagem da análise de dados adotada.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

De acordo com Almeida (2011), um estudo é considerado científico quando se utilizam métodos para a sua realização, padronizados e bem definidos, a fim de que se possa chegar a resultados semelhantes ao seguir os mesmos procedimentos adotados. Chizzotti (2006) afirma que as pesquisas científicas podem ser designadas de teóricas ou aplicadas.

O presente estudo configura-se em uma pesquisa científica aplicada, uma vez que esta é caracterizada por visar a “utilização imediata dos conhecimentos produzidos ou a verificação dos dados teóricos na prática” (CHIZZOTTI, 2006, p. 27), com o intuito de solucionar problemas organizacionais ou do ser humano. Diferencia-se assim, da pesquisa científica teórica ou básica, que tem por padrão a articulação de conceitos e a sistematização de ideias, visando à criação de novas questões, com o intuito de melhorar o próprio conhecimento (ALMEIDA, 2011).

De modo geral, há dois grandes métodos que podem ser utilizados para solucionar problemas em uma pesquisa, o quantitativo e o qualitativo. O método qualitativo, segundo Richardson (2008), difere do quantitativo em função de não empregar instrumentos estatísticos como base do processo de análise. Deste modo, não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, e sim, entender a natureza de um fenômeno social.

Os estudos baseados em uma metodologia qualitativa, assim, devem descrever a complexidade de um determinado problema e analisar a interação de variáveis, além de compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais (RICHARDSON, 2008). A abordagem qualitativa, na perspectiva de Minayo, Deslandes e Gomes (2012), busca entender e se aprofundar em um tema mais específico, sem

a intenção imediata de medir ou comprovar fatos, mas de possibilitar uma melhora do contexto e conhecer realidades nem sempre quantificáveis.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa, na medida em que se buscou explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, centrando-se na investigação acerca da ideia de administração representada nos cursos analisados.

Uma das formas de classificar uma pesquisa é quanto aos seus objetivos, podendo-se destacar as pesquisas exploratórias, explicativas e descritivas. As exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, sendo desenvolvidas em áreas em que há pouco conhecimento estruturado. Já as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos, explicando a razão desses acontecimentos, ou seja, atribuindo-lhes uma relação de causa e efeito, em que a contextualização relacionada ao tempo e ao espaço é importante (ALMEIDA, 2011; GIL, 1991).

As pesquisas descritivas, de acordo com Gil (1991), têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São incluídas neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população e descobrir a existência de associações entre variáveis.

Assim, quanto aos objetivos, o presente trabalho constitui-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que se buscou, através do entendimento de questões centrais da gestão social e da gestão estratégica, compreender qual a concepção de administração dos cursos analisados.

4.2 COLETA DE DADOS

Segundo Gil (1991), o elemento mais importante para a identificação de um delineamento de pesquisa é o procedimento adotado para a coleta de dados, sendo esta, a etapa que destaca a maneira como os dados serão obtidos. Nesse sentido, a presente pesquisa utilizou as técnicas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Gil (1991) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Marconi e Lakatos (2010) afirmam ainda, que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi escrito sobre determinado

tema, mas proporciona um exame de um assunto sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Já a pesquisa documental é descrita por Marconi e Lakatos (2010) como aquela em que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos. Assemelha-se assim, à pesquisa bibliográfica, que se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinados assuntos. No entanto, diferencia-se pelo fato de valer-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 1991). Roesch (1999, p. 165) ressalta que “uma das fontes mais utilizadas em trabalhos de pesquisa em Administração, tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa, é constituída por documentos”. A autora cita como exemplos os relatórios anuais da organização, materiais utilizados em relações públicas, políticas de marketing e recursos humanos e documentos legais. Richardson (2008) complementa afirmando que a pesquisa documental pode ser definida como a pesquisa que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles.

Sobre a entrevista como instrumento de coleta de dados, Marconi e Lakatos (2010) destacam que seu objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contexto que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador. Segundo Boni e Quaresma (2005), as formas de entrevistas mais utilizada nas Ciências Sociais são a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva. Para a presente pesquisa, destacou-se a entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, p.75). O que garante certa flexibilidade com o uso deste instrumento ao permitir que novos elementos possam surgir ao longo de seu desenvolvimento, trazendo novas perspectivas à pesquisa.

No desenvolvimento do trabalho, primeiramente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a fim de obter conhecimentos específicos sobre os temas Educação, Formação Profissional, Gestão Cultural, Formação em Administração, Gestão Social e Gestão Estratégica, que auxiliaram na compreensão teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Além deste levantamento, também se realizou pesquisa documental, uma vez que foram utilizados documentos relacionados ou pertencentes aos

curso analisados e entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos.

Como objeto de estudo para este trabalho, foram selecionados três cursos de gestão cultural financiados pelo MinC, de forma a compor um conjunto que atenda a diversidade de cursos existentes e possibilite uma análise representativa do universo de cursos de extensão realizados, no que tange a ideia de Administração dessas formações em gestão cultural. Para tanto, foi considerado: (i) o direcionamento do curso, se trata da gestão da cultura de forma ampla ou se, por exemplo, trata apenas da administração pública da cultura; (ii) o número de vagas disponibilizadas, visto que há uma amplitude de 50 a 1400 vagas ofertadas nos diferentes cursos; e (iii) a modalidade do curso, se é presencial, semipresencial ou a distância. Os cursos foram selecionados a partir dos cursos de extensão apresentados no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Cursos de Extensão de Gestão Cultural

CURSO	UF	ANO	VAGAS	CARGA HORÁRIA		
				EAD	PRESENCIAL	TOTAL
Curso para Formação de Gestores Culturais da Bahia	BA	2010	61	202h	127h	329h
Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura	RS	2013	64	40h	168h	208h
Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura (EAD)	RS	2015	1400	63h	-	63h
Curso de Gestão Cultural - Formação de Gestores Culturais do Estado da Paraíba	PB	2013	320	70h	136h	206h
Curso de Capacitação ao Sistema Municipal de Cultura	SP	2013	64	-	72h	72h
Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais - edição 2013	RJ	2013	800	135h	16h	151h

Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais - edição 2015	RJ	2015	390	148h	32h	180h
Metodologia para a Formação de Gestores Culturais dos Estados do Centro-Oeste	DF, GO, MT, MS	2014	210	112h	128h	240h
Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em Gestão Cultural	PA	2015	50	-	-	200h
Curso de Formação de Conselheiros de Cultura e Patrimônio de Minas Gerais	MG	2016	320	160h	-	160h
Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em Gestão Pública da Cultura	AC	2015	60	-	-	200h
Curso de Aperfeiçoamento para Gestores Públicos de Cultura	CE	2016	132	76h	74h	150h
Curso de Extensão em Gestão Cultural	RR	2015	60	-	160h	160h

Fonte: elaboradora pela autora.

A partir dessas informações, os três cursos selecionados foram: o Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia, o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul e o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro. O curso da Bahia foi selecionado por representar a implementação de um processo formativo piloto base para outras iniciativas de formação de gestores culturais, contendo um número pequeno de vagas disponibilizadas e uma modalidade semipresencial com uma boa parte das horas em atividades presenciais.

O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul, por sua vez, representa o curso com o maior número de vagas disponibilizadas de forma nacional, com modalidade à distância. Já o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro foi selecionado por ter o segundo maior número de vagas disponibilizadas, no entanto, apenas no estado do Rio de Janeiro, com modalidade semipresencial, com o maior número de horas destinadas à atividades à distância.

Para analisar o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul, foram utilizados como fonte documental

o Relatório Final do Curso, o material referente ao primeiro módulo do curso, intitulado “Introdução ao Ensino EAD: procedimentos básicos” e um documento intitulado “O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura”, que diz respeito a uma proposta de um novo termo de cooperação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Ministério da Cultura, para o oferecimento de uma terceira edição do curso. Além disso, foram utilizadas informações contidas no *blog* do curso e no ambiente virtual *Moodle*, ao qual se teve acesso com função de tutor, permitindo a visualização completa do mesmo.

A análise do Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia se deu com base em um documento de 193 páginas intitulado Relatório Final do Programa de Formação em Gestão Cultural. Já a análise do Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro, baseou-se em 4 documentos do curso: uma proposta do curso elaborada pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da UERJ; o Guia do Aluno do curso; um relatório de avaliação produzido ao final do processo formativo; e o caderno de ementas do curso.

A fim de aprofundar o conhecimento sobre essas experiências, três entrevistas semiestruturadas foram realizadas. No Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia foi entrevistado o consultor José Marcio Barros, que participou da coordenação do curso. No Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul foi entrevistada a coordenadora geral do curso Rosimeri Carvalho da Silva e no Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro foi entrevistada a coordenadora do curso Cleisemery Campos da Costa. Assim como os documentos utilizados, os entrevistados também foram codificados nas análises realizadas.

Ressalta-se que o roteiro de perguntas para as referidas entrevistas – anexado ao final do documento, foi elaborado a partir das categorias analíticas do trabalho, previamente verificadas na pesquisa documental, como forma de sanar dúvidas e aprofundar as informações sobre os cursos contidas nos documentos utilizados.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Analisar, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. É a análise que permite observar os componentes de um conjunto e perceber suas possíveis relações. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos, decompondo um todo em suas partes, a fim de possibilitar um estudo mais

completo. Para a realização da análise dos dados no presente trabalho se adotou a análise de conteúdo, conforme orientação de Bardin (1994), para o qual a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Segundo o autor, o processo de análise é composto pelas etapas: pré-análise; exploração do material; e interpretação.

Dellagnelo e Silva (2005) destacam a flexibilidade da etapa de pré-análise, em atividades como a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos, a referenciação de índices, a elaboração de indicadores e a preparação do material. Nessa primeira etapa, busca-se então, de acordo com Bardin (1994), fazer uma leitura geral do material, a fim de escolher e organizar os materiais a serem analisados. Dellagnelo e Silva (2005) esclarecem que essa consideração é referente a utilização de documentos, mas também é válida para a utilização de entrevistas, uma vez que a definição dos entrevistados equivale a esses procedimentos. Assim, a preparação do material pode envolver a transcrição de fitas, ordenação, classificação de documentos e entrevistados, ou qualquer outra elaboração necessária para tornar o conteúdo pronto para ser analisado.

Concluída a primeira etapa, passa-se para a etapa de exploração e análise do material, a qual, segundo Bardin (1994), constitui-se em um momento fundamental na pesquisa, visto que as possibilidades de inferências e interpretações são dependentes do que for feito nessa etapa. De acordo com Dellagnelo e Silva (2005), tendo os resultados a sua disposição, o pesquisador pode apresentar suas inferências e interpretações relativas aos objetivos, sejam eles propostos previamente ou emergidos no trabalho, ou ainda, especular possibilidades de investigações futuras.

A exploração inclui a codificação, apontada por Bardin (1994) como um importante processo dessa etapa, que corresponde: (i) ao recorte das unidades de registro, que, dependendo do tipo de análise, podem ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o documento ou item; (ii) a enumeração das regras, que, para pesquisas qualitativas podem ser a intensidade – presença/ausência no texto, a direção – favorável, desfavorável ou neutra – e o tamanho ou quantidade de espaço; e (iii) a segregação ou escolha das categorias, em que, dentre as possibilidades de categorização, que pode se dar tanto antes como após o trabalho de campo, a mais utilizada é a análise temática, isolando temas de um texto e extraindo as partes utilizáveis em relação ao objetivo pretendido (DELLAGNELO; SILVA, 2005).

Já a última etapa, segundo Bardin (1994), consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Para Dellagnelo e Silva (2005), é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, baseada nos materiais empíricos e nos referenciais teóricos disponíveis. Busca-se então, estabelecer relações, verificar contradições e compreender os fenômenos, na intenção de dar sentido aquilo que os dados tratados revelam. Como destacam as autoras, a interpretação contará, sobretudo, com os conhecimentos teóricos do pesquisador e sua capacidade de questionar aquilo que vê imediatamente, as evidências e ideias prontas, buscando novas interpretações.

Com base nestas etapas da análise de conteúdo e a partir do entendimento sobre formação profissional e formação em administração e também da gestão social e da gestão estratégica trabalhadas anteriormente, elaborou-se dois quadros de análise para a pesquisa. Assim, no quadro 3 estão propostas as dimensões de análise dos dois tipos de gestão e no quadro 4, na sequência, apresentam-se as categorias de análise para os cursos na pesquisa.

Destaca-se que nem todas as dimensões contidas na revisão bibliográfica sobre gestão social e gestão estratégica foram incluídas como dimensões para a análise dos cursos. Isso deve-se ao fato de não se ter analisado a gestão como prática de organizações, como essa abordagem é normalmente utilizada, e sim, perspectivas de formação em gestão cultural.

Quadro 3 – Gestão Estratégica e da Gestão Social

Dimensões	Gestão Estratégica	Gestão Social
Racionalidade	Utilitária/formal/instrumental /monológica	Comunicativa/dialógica
Esfera de atuação	Esfera privada, organizações do tipo empresarial	Esfera pública, interorganizações, comunidades de prática
Finalidade da gestão	Minimização de custos e maximização de resultados (Minimax), Melhoria do desempenho	Interesse bem compreendido/bem comum, Participação/bem viver
Epistemologia	Positivismo lógico, teoria tradicional	Teoria crítica
Concepção de estrutura organizacional	Hierarquia/heterogestão	Heterarquia

Premissas	Individualismo, solução ótima, razão técnica	Pluralismo, integração, inclusão, autonomia, solidariedade
Modus operandi	Competitividade	Cooperação
Benefícios	Lucros e resultados empresariais	Melhoria na qualidade de vida
Dimensão temporal	Preferencialmente curto prazo; médio e longo prazos baseados em planejamento	Sustentabilidade - longo prazo
Foco	Mercadocêntrico	Sociocêntrico
Consequências	Reificação	Emancipação

Fonte: adaptado de Cançado, Sausen e Villela (2013).

Destaca-se que a elaboração das categorias constantes do quadro 4 deu-se com base nas pesquisas em formação em administração abordadas no subtópico 2.4 e de informações contidas em documentos relacionados aos cursos de gestão cultural.

Quadro 4 – Categorias de Análise dos Cursos de Gestão Cultural

Categorias	Aspectos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Abrangência e direcionamento - Espaço/foco de atuação profissional - Perfil do egresso
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem das aulas - Atividades do discente - Material instrucional - Recursos tecnológicos - Forma de acompanhamento do discente
Conteúdo programático	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo das aulas, temas - Aportes teóricos, referencial bibliográfico - Atividades complementares
Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Titulação (gestores, pesquisadores, professores) - Atuação (tipo e local da organização) - Tempo de experiência na área - Produção técnica e intelectual
Forma de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de atividade exigida - Critérios de avaliação - Responsáveis pela avaliação - Momentos da avaliação
Modalidade e duração	<ul style="list-style-type: none"> - Presencial, semipresencial ou a distância e distribuição da carga horária - Tempo de duração: Curto, médio e longo prazo

Fonte: elaboradora pela autora.

A partir disso, buscou-se analisar os cursos relacionando as categorias do quadro 4 com a distinção entre gestão social e gestão estratégica apresentada no quadro 3, de forma a possibilitar a aproximação dos aspectos do curso com uma ideia de gestão mais próxima à gestão social ou à gestão estratégica.

5 A IDEIA DE ADMINISTRAÇÃO EM CURSOS DE GESTÃO CULTURAL

O presente tópico contém as análises dos três cursos selecionados: o Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia; o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul; e o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro. Primeiramente, faz-se uma apresentação dos cursos, descrevendo seu processo como um todo, e em um segundo momento faz-se a análise dos cursos, considerando as dimensões da gestão social e da gestão estratégica, a fim de se entender a ideia de gestão dos cursos, por meio de aspectos como objetivos, metodologia, conteúdo programático, corpo docente, forma de avaliação, modalidade e tempo de duração.

5.1 CURSO PARA FORMAÇÃO DE GESTORES CULTURAIS DA BAHIA

O Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia (CFGB) é o primeiro realizado, do Programa Nacional de Formação na Área da Cultura como parte integrante do SNC. Para a apresentação e análise do curso que seguem, foram utilizados trabalhos publicados sobre o curso, bem como o Relatório Final do Programa de Formação em Gestão Cultural (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010), um documento de 193 páginas, divididas em: Marcos conceituais e metodológicos; Apresentação da proposta do processo formativo piloto, com as informações de conteúdo programático – objetivos, estrutura do processo, matriz curricular, módulos, metodologia e breve histórico do processo de implantação do piloto; Processo, com informações sobre módulos e seus respectivos professores; Avaliação dos Resultados, dividida em Questionário dos Alunos, Avaliação dos Professores, Taxas de evasão, assiduidade e Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso; Conclusões; e Anexos, sendo estes, Anexo 1 – Professores e Currículos, Anexo 2 – Avaliação parcial realizada em dezembro de 2009 e Anexo 3 - Relatório de avaliação do ambiente on-line.

O relatório mencionado foi utilizado como base para a análise do curso, visto que traz informações e dados descritivos sobre todo o processo de realização do curso, com dados de pesquisas quantitativas assim como informação vasta de pesquisas qualitativas, realizadas durante e ao final do curso, pela equipe coordenadora.

5.1.1 Apresentação do CFGB

O Curso para Formação de Gestores Culturais da Bahia ocorreu por meio de uma parceria entre a Secretaria de Articulação Institucional do Ministério da Cultura (SAI/MINC), a Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT/BA) e o Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo (SESC/SP). O curso ocorreu entre outubro de 2009 e abril de 2010, ou seja, durante 6 meses, na cidade de Salvador e constituiu-se na implementação de um processo formativo piloto, desenvolvido como parte integrante do processo de criação e consolidação do SNC, para servir de base a outras iniciativas de formação de gestores culturais em outros estados (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

Para desenvolver o processo formativo piloto, a SAI/MINC reuniu um grupo de consultores externos, composto por Maria Helena Cunha, José Márcio Barros e Isaura Botelho, os quais receberam suporte técnico e contribuições pedagógicas do SESC/SP que, de acordo com o entrevistado José Marcio Barros, era representado, principalmente, por Marta Raquel Colabone, que acompanhou todo o processo, ajudando na montagem da plataforma digital e contribuindo também em algumas decisões do campo pedagógico. De acordo com Calabre (2012), o trabalho desse grupo estava inserido no processo de trabalho maior de construção do SNC, do qual participava um grupo maior de diversos especialistas. Assim, a proposta formativa foi concebida como um componente dinâmico e contínuo do processo, que se distinguisse de modelos que privilegiam a realização de cursos ou treinamentos pontuais (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

O curso foi realizado na capital da Bahia, mas teve como alunos, profissionais de várias partes do estado, dentre eles secretários, diretores e gestores de órgãos da cultura de municípios do interior do estado, além de funcionários da SECULT/BA que atuavam na sede e professores convidados de universidades públicas estaduais. No total foram abrangidas 37 cidades do estado, em 25 territórios culturais, resultando em um total de 68 alunos convidados. A seleção dos alunos convidados foi realizada pela SECULT/BA, que analisou, no caso dos dirigentes municipais, representantes das cidades com maior articulação e desenvolvimento quanto às políticas culturais em seus municípios. Quanto aos funcionários da sede, foram convidados os que atuavam na Superintendência de Desenvolvimento Territorial da Cultura (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010; MELLO, 2013).

De acordo com Botelho, Barros e Cunha (2010), o processo formativo foi pensado em um cenário que, em primeiro lugar, possibilitasse a compreensão da cultura em sua dimensão simbólica e identitária, e sua centralidade para a cidadania e para o desenvolvimento social e econômico, em consonância com as dimensões propostas para o SNC. Em segundo lugar, permitisse a compreensão das políticas públicas de cultura como respostas a realidades objetivas de bases locais e regionais, a compreensão da economia da cultura e dos modelos de financiamento público e o aprendizado e apropriação de ferramentas de gestão de políticas e programas. E finalmente, que resultasse na percepção de que o planejamento estratégico é o momento de reflexão política e de correção de rumos, não se reduzindo a uma ferramenta de gestão

Para tanto, o curso foi estruturado tendo como base a perspectiva de ser uma experiência de processo formativo que, diferentemente de cursos fechados, pudesse conferir autonomia e flexibilidade na configuração a cada contexto de realização. Além disso, o processo formativo foi pensado para que pudesse propiciar situações que estimulasse o pensar e agir com a cultura de maneira criativa. Destaca-se que os gestores culturais envolvidos no processo de implementação do SNC em seus municípios, portanto, os sujeitos, foram o centro do processo (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

A plataforma conceitual e metodológica do curso baseou-se nas seguintes ideias (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010): (i) metodologias de construção de percursos formativos estruturados pelos participantes e tutores; (ii) pressupostos de flexibilidade e adequação às realidades locais; (iii) articulação de conteúdos teórico/críticos e prático/metodológicos por meio de aulas, seminários, oficinas de trabalho; (iv) integração de processos presenciais e à distância; (v) realização de visitas técnicas a instituições/ projetos; (vi) desenvolvimento de oportunidades de desconstrução crítica de modelos de gestão cultural; (vii) acompanhamento de egressos.

Conforme consta no relatório de avaliação do curso, o processo foi composto por 10 módulos, cada um deles era constituído por: 12 horas de aula presenciais, nas quais ocorriam enfoques diferenciados e articulados por pelo menos 2 professores que trabalharam simultaneamente com os alunos; 2 horas de atividades de imersão cultural, nas quais os alunos foram convidados a conhecer e interagir com experiências e realidades culturais locais e regionais, a partir de visitas in loco e/ou recebendo seus protagonistas no local dos encontros presenciais; e 20 horas de educação a distância, nas quais eram realizados acompanhamentos e reflexões de práticas, em que os alunos alimentaram o processo formativo com suas

realidades vividas e aplicaram em seus cenários e contextos, aquilo que foi construído no ambiente de formação, acompanhados pelos professores dos respectivos módulos (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

As imersões culturais, segundo Botelho, Barros e Cunha (2010), tinham como finalidade trazer experiências práticas de produção, gestão e políticas culturais que dialogassem com os temas abordados pelos professores durante os módulos. Foram realizadas, no total, sete imersões, em distintos locais e contextos: Escritório de Referência do Pelourinho; Museu de Arte Moderna da Bahia; Teatro Vila Velha e Bando de Teatro Olodum; Centro de Referência da Criança e do Adolescente; complexo do Teatro Castro Alves; encontro com os dirigentes da SECULT/BA; e Terreiro Ilê Axé Opó Afonjá (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010; MELLO, 2013).

Segundo Mello (2013), o ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso piloto foi o *Moodle, Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (em tradução livre, ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos), uma plataforma de aprendizagem *online* baseada em *software* livre. O ambiente foi elaborado com as demandas dos módulos do curso, no entanto, a construção do seu desenho funcional e didático esteve sempre aberta a adaptações a partir das necessidades apresentadas pelos usuários durante a formação. Isso possibilitou um diálogo constante, gerando um processo contínuo de transformação e adaptação do ambiente de acordo com as demandas de professores e alunos. O ambiente era composto pelos seguintes recursos (MELLO, 2013):

- a) Página Inicial: apresentava todos os recursos, informações e funcionalidades disponíveis no ambiente de aprendizagem. A partir dela o usuário poderia acessar os demais ícones, espaços e funcionalidades do curso;
- b) Mural de Avisos: espaço dedicado para a troca rápida de recados, informações e notícias pertinentes aos módulos, conteúdos, dúvidas sobre o ambiente, dentre outras atividades do curso;
- c) Calendário e Ementas: direcionava os usuários para um arquivo contendo o calendário do programa e as ementas de cada um dos módulos oferecidos;
- d) Livro “Sobre o ambiente (dinâmica, funcionamento e ferramentas)”: página web dentro do ambiente que continha informações sobre o funcionamento do ambiente, sugestões de organização de estudos em uma metodologia online,

orientação de participação em fóruns e um manual de uso dos demais recursos;

- e) Sala de Café com Sequilhos: espaço para postagem e troca de mensagens e conteúdos com temática livre entre os usuários do ambiente;
- f) Fórum de Dúvidas dos Participantes: espaço para esclarecimento de questões e dúvidas sobre o programa e o ambiente;
- g) Fórum de Notícias e Avisos: disponibilização e discussão acerca de notícias relacionadas tanto a conteúdos quanto as práticas e atividades desenvolvidas na formação;
- h) Biblioteca do Programa: espaço de disponibilização e reunião de conteúdos em diversos formatos (textos, livros, vídeos, blogs, sites);
- i) Sala de Bate-papo (chat): espaço para comunicação em tempo real entre os usuários do ambiente;
- j) Fórum de Equipe: espaço que proporcionava a troca de informações entre a equipe gestora e professores do curso, com acesso restrito aos alunos;
- k) Chat da Equipe: espaço para comunicação em tempo real entre os participantes que faziam parte da equipe gestora e professores do projeto, com restrição de acesso aos alunos;

O ambiente disponibilizava também, para cada um dos módulos do curso, um tópico na Página Inicial que direcionava os usuários para um espaço do ambiente que reunia informações como objetivos, planos de aula, professores e imersão cultural do módulo em questão. Além disso, reunia materiais didáticos e atividades planejadas para o módulo, em que constavam, respectivamente, textos disponibilizados pelos professores como material para as aulas e as orientações das atividades planejadas (MELLO, 2013).

Para viabilizar o trabalho de conclusão de curso (TCC), Mello (2013) esclarece que foi criado um segundo ambiente, com estruturação e recursos semelhantes ao primeiro, com funções similares às descritas anteriormente, mas voltadas especificamente ao TCC: Página Inicial; Mural de Avisos; o Livro “Entendendo a Proposta do TCC e Materiais de Apoio”; Espaço do Memorial Crítico, que funcionou como um diário individual do aluno, com o propósito de registro das atividades desenvolvidas durante o curso; Fórum do Memorial Crítico; Espaço do Orientador; Manual do Ambiente do TCC; Biblioteca do TCC; Fórum de Notícias e Avisos; Atalho para Orientadores; Espaço de Troca de

Arquivos entre o Grupo e o Orientador; e Fórum para desenvolvimento das atividades do grupo.

Como forma de avaliação, no relatório de avaliação do curso afirma-se que a cada módulo os alunos realizavam atividades coordenadas de leitura e debate, mobilizados pelos respectivos professores. Durante todo o processo de formação os alunos produziram memoriais críticos sobre seu processo de formação, além de produzirem um diagnóstico da realidade em que se inseriam, na forma de um trabalho de conclusão de curso, com base no qual, projetos de ação municipal foram construídos. Além disso, previu-se a aplicação de um percentual mínimo de frequência, de 75% de presença de forma a garantir a validação dos módulos (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

Para a elaboração do conteúdo programático, Botelho, Barros e Cunha (2010) relatam que buscou-se construir uma matriz de percurso suficientemente aberta e flexível, capaz de traduzir e responder às diversas realidades e contextos socioculturais do país, bem como a heterogeneidade das instituições e dos atores envolvidos na gestão da cultura. Considerando isso, o conteúdo programático foi sustentado por eixos temáticos, que foram trabalhados a partir dos aportes fornecidos pelas Ciências Humanas e Sociais, como Estudos Culturais, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia, Artes, Comunicação, Direito, Economia, dentre outras e pelos instrumentos de análise da realidade disponíveis, como bases de dados estatísticos, indicadores e índices e pesquisas de consumo.

O conteúdo programático foi pensado com o propósito de desenvolver as seguintes habilidades entre os seus participantes (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010):

- a) Compreender a cultura como direito; os princípios da organização federativa, as políticas públicas de cultura; o papel dos diferentes entes federativos e setores da sociedade;
- b) Conhecer e interpretar a realidade sociocultural local e regional de forma a reconhecer singularidades e potencialidades para o desenvolvimento de políticas públicas;
- c) Conhecer e valorizar os diferentes setores culturais e manifestações artísticas, de forma a reconhecer as articulações possíveis e necessárias entre as tradições e as novas configurações contemporâneas para garantir o exercício do pluralismo cultural;
- d) Conhecer e ser capaz de aplicar os instrumentos de planejamento e gestão no campo da cultura, com especial

ênfase na articulação e integração entre instituições públicas dos três entes federativos e a sociedade civil;

- e) Conhecer e ser capaz de aplicar instrumentos de planejamento e gestão no campo da cultura;
- f) Conhecer, saber interpretar e articular as dimensões simbólicas e materiais da cultura em seus processos de criação, produção, difusão e consumo;
- g) Conhecer princípios e aspectos jurídicos que dizem respeito ao campo cultural;
- h) Conhecer e saber aplicar ferramentas de divulgação e difusão de ações culturais.

Para a elaboração do conteúdo programático, de acordo com as informações contidas no relatório de avaliação do curso, foram construídos três eixos temáticos, pelos quais os módulos puderam ser trabalhados: Eixo 1 – Cultura como Direito e as Políticas Públicas de Cultura; Eixo 2 – Cultura, Diversidade e Desenvolvimento; e Eixo 3 – Planejamento e Gestão de Políticas, Programas e Projetos Culturais. Além do módulo final de realização de seminário para apresentações dos trabalhos de conclusão de curso, foram estes os 9 módulos do curso (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010):

- a) Módulo I – Oficina de Diagnóstico da Realidade Cultural Local e Regional;
- b) Módulo II – Políticas Públicas e Gestão Pública;
- c) Módulo III – Cooperação, Redes e Ações Colaborativas – níveis local, regional, nacional e internacional e Processos Inclusivos e Participativos, Liderança;
- d) Módulo IV – As Dimensões da Cultura e suas Interfaces e Mediações, e Cultura, Diversidade e Desenvolvimento;
- e) Módulo V – A Cultura como Direito e Legislação e Direito Cultural;
- f) Módulo VI – Diagnósticos, Análise de Conjuntura e Análise Institucional, e Organização de Instituições Culturais;
- g) Módulo VII – As Políticas Culturais no Brasil e em outros Países e Planejamento e Políticas Públicas;
- h) Módulo VIII – Economia da Cultura e da Sustentabilidade e Informação e Indicadores Culturais;
- i) Módulo IX – As Políticas Culturais no Brasil na Atualidade, e Diversidade Cultural e seus Mecanismos de Proteção e Promoção.

Para cada módulo, foram convidados pelo menos dois professores, que compunham uma equipe convidada e constituída para o curso,

definida pelo grupo de trabalho de formação do SNC. A equipe foi composta por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento da cultura ou de áreas que dialogavam com esta, oriundos de diferentes regiões e instituições do país. Considerou-se também, as atuações dos profissionais com pesquisas e atividades relevantes para o contexto cultural pelo qual o país estava passando. Fizeram parte do grupo de professores, portanto, pesquisadores e profissionais reconhecidos nacionalmente pelo campo cultural, assim como os de referência local (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010; MELLO, 2013).

No Módulo I, ministraram aulas os professores: Isaura Botelho (SP), José Márcio Barros (MG), Margarida de Almeida (BA) e Maria Helena Cunha (MG). Para o Módulo II, os professores Alexandre Barbalho (CE), Elisabeth Matos (BA) e José Antônio Gomes de Pinho (BA). Os professores que atuaram no Módulo III foram Azenilda Pimentel dos Anjos (BA) e Cássio Martinho (MG). Já no módulo IV, foram os professores Carlos Bonfim (BA) e José Márcio Barros (MG) e no módulo V, Bernardo Novais da Mata Machado (DF) e Humberto Cunha (CE). Para o Módulo VI, foram convidadas as professoras Adélia Cristina Zimbrão da Silva (RJ) e Cláudia Sousa Leitão (CE). O Módulo VII foi ministrado por Elizabeth Loiola (BA) e Lia Calabre (RJ) e os professores Albino Rubim (BA) e Giselle Dupin (DF) ficaram encarregados do Módulo VIII. Por fim, no Módulo IX, os professores responsáveis pela condução das atividades foram Cristina Pereira de Carvalho Lins (RJ) e Paulo Miguez (BA) (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

Com base no relatório de avaliação do curso, sabe-se que o mesmo teve início com 68 alunos, contudo, 5 pessoas desistiram durante o processo, e 2 pessoas não desistiram, porém participaram menos ativamente do curso, não cumprindo todas as atividades necessárias, totalizando em 61 o número de concluintes. Desses, aproximadamente 50 eram oriundos do interior do estado da Bahia, o que representa mais de 80% do total, e os demais, da Região Metropolitana de Salvador. O nível de escolaridade dos alunos aponta para a existência de 81,7% dos participantes com, pelo menos, formação superior completa e desses, alguns com pós-graduação, mestrado e doutorado e apenas 18,3% com nível médio ou superior incompleto (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010; MELLO, 2013).

Em relação à área de formação, havia alunos de uma ampla variedade de áreas, como Administração de Empresas, Antropologia, Arte, Biologia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Comunicação em Produção e Cultura, Direito, Educação, Educação Física, Engenharia

Agrônoma, Filosofia, Formação Socioeconômica do Brasil, Gestão Social, História, Letras, Magistério, Museologia, Pedagogia, Produção Cultural, Psicologia e Turismo. No entanto, as três áreas que se destacam são Administração de Empresas, com 12 formados, Pedagogia, com 11 formados e Comunicação Social, com 9 formados (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

Através de um questionário disponibilizado aos alunos na plataforma do curso, em que 45 dos 61 egressos responderam, pode-se verificar também o local de trabalho e a atuação profissional destes. Na época do curso, 89%, ou seja, 40 participantes do curso, trabalhavam em uma instituição pública de cultura, sendo 12 no nível municipal e 28 no nível estadual. Outros 11%, que correspondem a 5 participantes, trabalhavam em instituições de ensino superior públicas. Em relação a atuação profissional, 62,22% (28 participantes) ocupavam o cargo de técnico da Secult/Representante territorial, 13,33% (6 participantes) o cargo de secretário municipal de cultura e 13,33% (6 participantes) o cargo de diretor de departamento de cultura. Os demais 11,12% (5 participantes) eram técnicos ou professores de instituições de ensino superior (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010).

Ao se contabilizar, a carga horária final do curso somava o total de 329 horas, sendo 127 horas de atividades presenciais e 202 horas de atividades à distância, o que configura ao curso a modalidade semipresencial. Além disso, levando em conta o período de realização do curso, de outubro de 2009 a abril de 2010, pode-se afirmar que o mesmo teve um tempo de duração de médio prazo. Isso, se assumir-se que existem cursos de alguns dias, considerados de curto prazo, cursos com duração de meses, considerados aqui, de médio prazo, e cursos de longo prazo, como graduações e especializações, que costumam durar anos.

5.1.2 A ideia de Administração do CFGB

Para analisar a ideia de gestão do Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia, foram retirados diversos trechos do Relatório Final do Programa de Formação em Gestão Cultural (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010), sinalizados por B1, e também relatos da entrevista realizada com o consultor José Marcio Barros – entrevistado B – que participou da coordenação do curso. Os trechos destacados são referentes às categorias presentes no quadro 4 da metodologia proposta, a fim de analisar seu conteúdo, tendo em vista as dimensões da gestão estratégica e da gestão social apresentadas no quadro 3 do presente trabalho.

Um forte indício da ideia de gestão presente no curso é a racionalidade que orienta o processo de concepção e desenvolvimento deste, visto que esta representa um dos fundamentos epistemológicos dos tipos de gestão aqui considerados (TENÓRIO, 1999). Algumas informações retiradas do material analisado para o presente curso e da fala do entrevistado B, que dizem respeito ao **objetivo** do curso, demonstrando seu **direcionamento**, apresentam indícios da racionalidade comunicativa e outras dimensões, características da gestão social, como destacado nos trechos a seguir.

- 1) Um dos principais desafios do processo foi o de ter sido pensado como propiciador de situações que estimulassem o pensar e agir com a cultura de maneira criativa (B1, p.6).
- 2) [...] proposição de situações de aprendizagem, capazes de garantir o acesso a informações e sua transformação em conhecimento e atitude (B1, p.6).
- 3) O curso foi estruturado tendo como base a perspectiva de se constituir como uma experiência de processo formativo que, diferentemente de cursos fechados, pudesse dar conta de garantir autonomia e flexibilidade na configuração a cada contexto de realização (B1, p.6).
- 4) Ao realizar o curso na Bahia, a gente procurou ao máximo, moldar esse curso à realidade da Bahia. Do ponto de vista metodológico, adaptar o curso a realidade cultural, política e cultural e do ponto de vista de conteúdos, ter conteúdos regionais na matriz curricular. Foi nesse sentido que se procurou essa flexibilidade capaz de se adequar às realidades locais (ENTREVISTADO B).
- 5) O centro do processo foi, portanto, definido como os sujeitos, gestores culturais, envolvidos no processo de implantação do SNC (B1, p.6).
- 6) A ideia é que a formação considerasse a diversidade dos alunos, compreendida em diferenças de formação, de competências, de pertencimento a contextos culturais, sendo capaz de atender às necessidades e às especificidades dos alunos, mas dando uma base geral a todos (ENTREVISTADO B).

O fato de o curso ter sido pensado como *propiciador de situações que estimulassem o pensar e agir* e ter-se buscado a proposição de situações de aprendizagem para a *transformação em conhecimento e atitude* demonstram que, ao contrário do que se tem por base na racionalidade instrumental, em que se busca o resultado, através de cálculos egocêntricos de sucesso (HABERMAS, 1999), pode-se afirmar que o processo formativo em questão aproxima-se mais do objetivo da racionalidade comunicativa de alcançar o entendimento (HABERMAS, 1999).

Além disso, *diferentemente de cursos fechados*, em que costuma-se ter um viés prescritivo, com um conjunto de metodologias pré-fabricadas, características da gestão estratégica (TENÓRIO, 2010), buscou-se *garantir autonomia e flexibilidade na configuração a cada contexto*. Assim, se procurou ao máximo, moldar o curso *à realidade da Bahia*, ou seja, *adaptar o curso a realidade cultural, política e cultural*, incluindo inclusive *conteúdos regionais* na matriz curricular, garantindo uma *flexibilidade capaz de se adequar às realidades locais*.

A flexibilidade e a autonomia, permitiu que os *sujeitos* definidos como *centro do processo* formativo, fossem capazes de interagir, ultrapassando as *diferenças de formação, de competências, de pertencimento à contextos culturais*. Essa interação, considerando a *diversidade dos alunos* de forma a *atender às necessidades e às especificidades* de cada um, mas dando uma *base geral a todos*, aproxima-se à condição de harmonizar planos de ação sobre as bases de uma definição comum, alcançando um consenso, algo essencial a uma ação racional comunicativa (HABERMAS, 2002).

Cabe ressaltar também, que nesses trechos percebe-se a presença de algumas premissas próprias da gestão social, como autonomia e flexibilidade, no que se refere ao desenvolvimento do processo formativo piloto. No entanto, em relação à proposta de flexibilidade, deve-se refletir até que ponto um curso com diversas questões pré-definidas, como conteúdos e metodologias, consegue cumprir com essa proposta. Observa-se também a premissa da inclusão, ao considerar-se os sujeitos como centro do processo, ao invés de considera-los apenas como, por exemplo, um número a aumentar as estatísticas de egressos do curso, algo que ressaltaria premissas da gestão estratégica como a razão técnica (TENÓRIO, 1998; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Outras informações contidas no relatório sobre o curso revelam importantes **direcionamentos** sobre a compreensão de gestão compartilhada pelo grupo de consultores que desenvolveu o projeto do processo formativo:

- 7) Partindo-se dos princípios de que a gestão demanda o manejo de competências complexas e transversais para além da dimensão política e institucional e das ferramentas de gerência [...] compreender a cultura em sua dimensão simbólica e identitária, e sua centralidade para a cidadania e para o desenvolvimento social e econômico. Esse aspecto pode ser considerado o cenário no qual o processo formativo foi pensado (B1, p4).
- 8) [...] o processo formativo proposto deve permitir a compreensão das políticas públicas de cultura como respostas a realidades objetivas de bases locais e regionais, a compreensão da economia da cultura e dos modelos de financiamento público e o aprendizado e apropriação de ferramentas de gestão de políticas e programas. Finalmente, a percepção de que o planejamento estratégico é o momento de reflexão política e de correção de rumos, não se reduzindo a uma ferramenta de gestão, se apresenta igualmente como pressuposto (B1, p. 4).

Referindo-se à gestão cultural, esclarece-se que *a gestão demanda o manejo de competências complexas e transversais para além da dimensão política e institucional e das ferramentas de gerência*, que bastam quando a finalidade da gestão é a maximização de resultados e a melhoria do desempenho, trazendo como benefícios, lucros e melhores resultados (TENÓRIO, 2007; TENÓRIO, 2010; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Ao contrário disso, observa-se o destaque para a *centralidade para a cidadania e para o desenvolvimento social e econômico*, questões que se aproximam da finalidade da gestão social de bem comum e participação, podendo trazer como benefício a melhoria na qualidade de vida, não só dos participantes do curso, mas de toda a comunidade na qual estão inseridos. Ressalta-se a questão da participação, que tem relação com a cidadania, uma vez que esta pressupõe uma participação dos indivíduos não para fins únicos da pessoa privada, mas, sobretudo, para uma prática comum, onde o que se intenciona é o chamado interesse público bem compreendido, ou seja, a busca do bem-estar coletivo como condição para o bem-estar individual (TENÓRIO et al., 2008b; TENÓRIO, 2012b).

No mesmo sentido, destaca-se também, nos dados obtidos, que o processo formativo deveria possibilitar *a aprendizagem e apropriação de ferramentas de gestão de políticas e programas*, ou seja, novamente fala-se em ferramentas gerenciais, no entanto, faz-se elucidar sobre uma importante ferramenta, o *planejamento estratégico*, que, na gestão estratégica, é utilizado com a finalidade única de cumprir os objetivos organizacionais de minimização de custos e maximização de resultados (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Porém, nas considerações do curso presentes no relatório, é considerado *o momento de reflexão política e de correção de rumos, não se reduzindo a uma ferramenta de gestão*.

A área de **abrangência** e o **perfil de participantes** definidos para o curso também demonstra questões relacionadas à ideia de gestão do curso.

- 9) Diante da escolha de realização do curso no Estado da Bahia, partimos para a definição da área de abrangência do curso [...]. Para tanto, foi respeitada a dinâmica territorial já definida como lógica para a organização de todos os setores do governo da Bahia (B1, p.25).
- 10) O perfil dos participantes do programa de formação foi definido a partir de uma prioridade aos seguintes profissionais: Gestores de políticas e programas públicos de cultura e gestores de equipamentos culturais públicos dos setores governamentais e da sociedade civil. (B1, p.26).
- 11) No caso específico do projeto piloto em Salvador, contamos com os seguintes perfis de participantes: Dirigentes culturais das cidades pólos dos territórios. Representantes Territoriais de Cultura. Professores ligados às universidades públicas do estado (B1, p.26).

Considerando que o processo formativo em questão estava intimamente atrelado ao processo de implementação do SNC, e que *a dinâmica territorial já definida como lógica para a organização de todos os setores do governo da Bahia* faz referência a divisão do estado da Bahia em 27 territórios culturais (SEPLAN, 2017), o fato de o curso ter abrangido 25 territórios culturais indica que houve uma preocupação com inclusão e integração na questão da abrangência, as quais representam premissas da gestão social. Isso porque a lógica da existência desses territórios, deve-se ao fato de que estes configuram-se como: lócus facilitador de planejamento e da execução das políticas transversais; base

geográfica da existência social; e base de uma nova relação entre os atores locais e o Estado (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010). Assim, o fato de o curso ter respeitado essa dinâmica indica que o mesmo buscou incluir e integrar todos as bases necessárias para que o processo formativo oferecido atingisse todo o estado e assim, contribuísse para a implementação do SNC em todo o estado da Bahia.

Em relação ao perfil, se considerarmos a possibilidade de abertura do curso a qualquer cidadão interessado em questões no que tange à gestão cultural, o fato de o processo formativo ter sido pensado para dar *prioridade* a *profissionais* específicos não exclui a possibilidade de inclusão de outros indivíduos. No entanto, *no caso específico do projeto piloto em Salvador* não só houve uma delimitação dos perfis em *Dirigentes culturais das cidades pólos dos territórios, Representantes Territoriais de Cultura e Professores ligados às universidades públicas do estado*, como também uma seleção de participantes entre os que preenchiam esses perfis. Isso indica o uso da razão técnica para chegar a lista de participantes do curso e, consequentemente, a busca de uma solução ótima em relação a definição dessa listagem, de forma a otimizar o número de vagas que foram ofertadas, as quais representam premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

No entanto, ao se considerar que a implementação do projeto piloto estava diretamente relacionada ao processo de implementação do SNC, e que, para tanto, buscava capacitar os gestores culturais envolvidos nesse processo, pode-se dizer também que, dentro dessas condições, a definição dos perfis do curso seguiu uma preocupação plural, característica de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Foram contemplados profissionais com diversos **focos de atuação profissional**, relacionados à gestão cultural, desde *gestores de políticas e programas públicos de cultura* e *gestores de equipamentos culturais públicos*, dos *setores governamentais e da sociedade civil*, até professores ligados às universidades públicas do estado. Esses espaços de atuação dos participantes do curso, sendo instituições públicas estaduais e municipais na área da cultura e instituições públicas de ensino superior, conforme demonstra a figura 2 a seguir, representam espaços mais propícios ao considerar-se uma esfera pública, sendo esta a esfera de atuação de uma gestão social (TENÓRIO, 1999).

Figura 2 - Gráfico referente ao local de trabalho dos participantes do CFGB



Fonte: Botelho, Barros e Cunha (2010).

No que diz respeito à **metodologia** do curso, ao destacar-se as bases da plataforma conceitual e metodológica do curso é possível a identificação de algumas questões relacionadas a ideia de gestão do mesmo. O trecho a seguir refere-se a ideias que deram base a metodologia do curso.

- 12) Metodologias de construção de percursos formativos estruturados pelos participantes e tutores; Pressupostos de flexibilidade e adequação às realidades locais; Articulação de conteúdos teórico/críticos e prático/metodológicos por meio de aulas, seminários, oficinas de trabalho; Integração de processos presenciais e à distância; Realização de visitas técnicas a instituições/ projetos; Desenvolvimento de oportunidades de desconstrução crítica de modelos de gestão cultural; Acompanhamento de egressos (B1, p. 6).

O fato de a metodologia do curso basear-se em *percursos formativos estruturados pelos participantes e tutores*, pode evidenciar a questão da participação, uma vez que alunos e tutores, ou seja, não só coordenadores e responsáveis pela elaboração do curso, mas também os demais atores, têm grande participação no desenvolvimento do processo. Evidencia também, como fim da gestão desses percursos formativos, o

interesse bem compreendido/bem comum, uma vez que, ao participarem conjuntamente, os atores fazem uso de *pressupostos de flexibilidade e adequação às suas realidades locais*, para então definir percursos voltados para o bem comum de todos (TENÓRIO, 2007).

A busca pela *articulação de conteúdos teórico/críticos* e o *desenvolvimento de oportunidades de desconstrução crítica de modelos de gestão cultural*, que pressupõe, consequentemente, uma reflexão em busca de esclarecimentos, pode indicar uma aproximação à epistemologia da gestão social, que é a teoria crítica. Esta, de acordo com Guess (1988 apud Tenório, 1999), visa produzir esclarecimento entre os agentes que a defendem, sendo reflexiva, enquanto a teoria tradicional é objetificante, conduzindo ao quietismo político, obstruindo assim, qualquer possibilidade de mudança (TENÓRIO, 1998).

Na **metodologia** adotada pelo curso, as **atividades do discente** dividiam-se em atividades presenciais e à distância. As atividades presenciais, correspondiam aos módulos transversais e às imersões culturais, já como atividades à distância, os alunos realizavam acompanhamentos e reflexões de práticas. Os trechos destacados a seguir trazem informações a respeito dessas atividades.

- 13) Módulos Transversais: [...] estes foram trabalhados por meio de enfoques diferenciados e articulados por 2 professores que trabalharam simultaneamente com os participantes (B1, p.12).
- 14) A ideia era diversificar as visões e as abordagens, permitir que em cada módulo tivessem visões diferenciadas e que um professor assistisse a aula do outro também, de forma a contribuir. Então era para garantir uma coerência, uma articulação de conteúdos e de abordagens (ENTREVISTADO B).
- 15) Atividades de Imersão Cultural: Reconhecendo que a gestão pública da cultura deve considerar o caráter indissociável entre as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura, os participantes foram convidados a conhecer e interagir com experiências e realidades culturais locais e regionais (B1, p.12).
- 16) Acompanhamento e Reflexão de Práticas: [...] os participantes alimentaram o processo formativo com suas realidades vividas e aplicaram em seus cenários e contextos, aquilo

que foi construído no ambiente de formação, acompanhados pelos professores dos respectivos módulos presenciais (B1, p.12).

Pode-se dizer que o fato de os módulos do curso terem sido trabalhados com *enfoques diferenciados/ visões diferenciadas*, de forma a *diversificar as visões e as abordagens*, garantindo uma *coerência, uma articulação de conteúdos e de abordagens*, representa um pluralismo na **abordagem e desenvolvimento das aulas**, o qual é considerado uma das premissas da gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Além disso, percebe-se um indicativo de outra premissa da gestão social, a integração entre o corpo docente e também entre esse e os alunos, uma vez que os módulos foram articulados por *2 professores que trabalharam simultaneamente com os participantes*.

O curso compartilha da ideia de que *a gestão pública da cultura* não deve desconsiderar a condição de integração entre *as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura*, o que representa uma ideia de gestão que vai além da estratégica, para a qual a finalidade é sempre a minimização de custos e a maximização de resultados (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), desconsiderando as complexidades de seu contexto. Ao contrário, no processo formativo em questão, essa consideração, que demonstra uma maior aproximação com a finalidade de interesse bem compreendido de uma gestão social, é que moveu o curso a adotar uma abordagem metodológica em que *os participantes foram convidados a conhecer e interagir com experiências e realidades culturais locais e regionais*.

No que se refere à atividade à distância de acompanhamento e reflexão de práticas, na medida em que *os participantes alimentaram o processo formativo com suas realidades vividas e aplicaram em seus cenários e contextos, aquilo que foi construído no ambiente de formação*, percebe-se uma aproximação com o posicionamento da teoria crítica de que o pesquisador, no caso do curso, o participante, e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

Também faz parte da **metodologia** do curso, a disponibilização de **material instrucional** sobre o mesmo. Nos dados obtidos, constam informações, principalmente, sobre instruções em relação ao ambiente virtual. Disponibilizou-se o Livro “Sobre o ambiente (dinâmica, funcionamento e ferramentas)” para os alunos participantes e, além disso, foi disponibilizado o Manual de Professores, sobre o ambiente. Como seu nome indica, esse era específico para os professores e foi enviado aos mesmos por e-mail, juntamente com a sugestão da dinâmica de trabalho no ambiente e as instruções de acesso. Em relação a estes materiais

instrucionais, os trechos a seguir, que tratam, respectivamente, dos dois documentos citados, auxiliam na compreensão da ideia de gestão do curso analisado:

- 17) Cabe ressaltar ainda que o conteúdo do livro sofreu alterações e foi complementado durante o Programa, levando em consideração as dúvidas dos participantes e a percepção da tutora com relação às dificuldades e à linguagem (B1, p. 183).
- 18) O manual teve duas versões, pois após o quarto módulo perceberam-se demandas mais específicas dos professores (B1, p.190).

O fato de os dados informarem que o Livro sobre o ambiente disponibilizado aos alunos *sofreu alterações e foi complementado durante o Programa* e o manual dos professores *teve duas versões*, indicando que este também foi alterado, demonstra novamente a inclusão dos participantes e dos professores no processo formativo, a qual representa uma premissa da gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Isso fica ainda mais evidente ao considerar-se que o motivo das alterações, no caso do Livro, foi em função de *ter-se levado em consideração as dúvidas dos participantes e a percepção da tutora com relação às dificuldades e à linguagem* e no caso do manual, foi devido a percepção de *demandas mais específicas dos professores*.

Outra questão que chama a atenção para a ideia de gestão, na **metodologia** do curso analisado, é a quantidade de **recursos tecnológicos** que compunham o ambiente virtual disponibilizado no curso, bem como a forma com que se deu o uso destes. Os trechos a seguir contém informações referentes a essas questões:

- 19) Foi criada uma área de abertura do ambiente (página inicial), com espaços de interação usados durante todo o programa, composta por: Mural de Avisos, Calendário e Ementas, Livro “Sobre o ambiente (dinâmica, funcionamento e ferramentas”, Sala do Café com Sequilho, Fórum de Dúvidas dos Participantes, Fórum de Notícias e Avisos, Biblioteca do Programa, Sala de bate-papo (chat), Fórum da Equipe e Chat da Equipe (B1, p. 183).
- 20) [...] gerou um processo de construção constante do ambiente e algumas vezes a forma de apresentação e organização dos conteúdos foi alterada para facilitar o uso por

participantes e professores. O que permitiu adaptar o ambiente às necessidades trazidas pelos usuários, num diálogo constante (B1, p. 182).

Como se observa no trecho 19, no ambiente virtual estavam disponíveis diversos *espaços de interação usados durante todo o programa*, estes eram: *Mural de Avisos, Calendário e Ementas, Livro “Sobre o ambiente (dinâmica, funcionamento e ferramentas”, Sala do Café com Sequilho, Fórum de Dúvidas dos Participantes, Fórum de Notícias e Avisos, Biblioteca do Programa, Sala de bate-papo (chat), Fórum da Equipe e Chat da Equipe*. De acordo com o que foi descrito anteriormente, na apresentação do curso, cada uma dessas ferramentas tinha um papel importante, seja para a disponibilização e troca de informações, instruções e materiais, postagem e troca de mensagens, esclarecimento de questões e dúvidas, discussões de conteúdos e atividades desenvolvidas ou comunicação em tempo real (MELLO, 2013).

Todas essas ferramentas, com seus devidos papéis, permitiram o desenvolvimento de um *processo de construção constante do ambiente*, em que *a forma de apresentação e organização dos conteúdos foi alterada para facilitar o uso por participantes e professores*, quando necessário, *adaptando o ambiente às necessidades trazidas pelos usuários, num diálogo constante*. O uso de tamanha diversidade de ferramentas, com seus papéis, e as demais informações contidas nestes trechos traduzem a preocupação na formulação do ambiente virtual de possibilitar o máximo possível de interação e participação – aspectos relacionados às finalidades da gestão social, integração e autonomia, uma vez que nesses diversos espaços, é estimulado aos participantes sua atuação autônoma através, por exemplo, da possibilidade da livre expressão, tanto em relação ao conteúdo quanto ao desenvolvimento do processo formativo e de postagem de materiais e outros conteúdos que o participante julgasse interessante para enriquecer o processo (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

A partir das informações disponíveis sobre o ambiente virtual do curso, levando em conta os espaços para interação e atuação, também é possível afirmar que buscou-se desenhá-lo e incentivar seu uso durante todo o processo no sentido da cooperação – a qual é o *modus operandi* característico da gestão social, diferentemente do da gestão estratégica, que é a competitividade (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013) – entre todos os atores envolvidos, alunos, professores, tutores e coordenação.

Ainda em relação à **metodologia** do curso, através dos dados obtidos percebe-se que uma das **formas de acompanhamento** utilizada que contribuiu bastante para o desenvolvimento do processo, principalmente no que se refere ao ambiente virtual, foi a tutoria. Através dos trechos destacados a seguir, pode-se ressaltar como uma questão importante em relação a ideia de gestão, o benefício proporcionado pela realização desse acompanhamento, característico da gestão social.

- 21) O mural de avisos (MA) foi criado pela tutora por perceber a dificuldade dos participantes em encontrar as “coisas” no ambiente (B1, p. 183).
- 22) Alguns professores não tinham contato prévio com ambientes virtuais de aprendizagem e tiveram dificuldades, a maioria conseguiu ultrapassar as dificuldades e o apoio da tutora foi fundamental (B1, p. 191).
- 23) O processo de avaliação constante do ambiente aconteceu nas mensagens trocadas entre participantes e professores com a tutora e nas avaliações de cada módulo. A tutora acompanhou estas avaliações e procurou absorver as críticas e sugestões (B1, p. 191).
- 24) Como ponto forte coloco a relação que se conseguiu criar entre tutora e participantes, tutora e professores (e orientadores) e tutora e coordenação. O processo de construção continua que se deu entre tutora e coordenação do programa, foi fundamental para o bom andamento dos trabalhos e para transpor barreiras tecnológicas e metodológicas (B1, p.193).

Através dos trechos, percebe-se que a tutoria foi muito importante para *perceber a dificuldade dos participantes em encontrar as “coisas” no ambiente*, auxiliar os professores a *ultrapassar as dificuldades* em relação ao ambiente virtual de aprendizagem e *absorver as críticas e sugestões*. Além disso, na avaliação do ambiente virtual realizada após a finalização do curso, destacou-se como *ponto forte* a *relação entre tutora e participantes, tutora e professores (e orientadores) e tutora e coordenação*, que foi apontada como *fundamental para o bom andamento dos trabalhos e para transpor barreiras tecnológicas e metodológicas*. Todas essas atuações da tutoria possibilitam a afirmação de que esta forma de acompanhamento trouxe, principalmente, o benefício da melhoria na qualidade do desenvolvimento, tanto dos alunos, dos

professores, quanto do processo formativo em si. Isso pode ser traduzido como o benefício da gestão social de melhoria na qualidade de vida, aplicado a realidade do curso analisado (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

No relatório do curso utilizado como base para esta análise, há importantes informações referentes ao conteúdo programático, que contribuem para a compreensão da ideia de gestão do curso. Os trechos a seguir referem-se a informações referentes ao propósito pelo qual foi pensado o **conteúdo programático**. No trecho 25 destaca-se uma das habilidades que se pretendia desenvolver através deste, a qual reflete a esfera de atuação da gestão pretendida no curso, já os trechos 26 e 27, referem-se a algumas informações norteadoras para a construção do conteúdo programático:

- 25) O conteúdo programático com base nos eixos norteadores foi pensada com o propósito de desenvolver as seguintes habilidades entre os seus participantes: [...] Conhecer e ser capaz de aplicar os instrumentos de planejamento e gestão no campo da cultura, com especial ênfase na articulação e integração entre instituições públicas dos três entes federativos e a sociedade civil (B1, p. 9).
- 26) Procuramos construir uma “matriz de percurso” suficientemente aberta e flexível capaz de traduzir e responder às diversas realidades e contextos socioculturais do país, bem como a heterogeneidade das instituições e dos atores envolvidos na gestão da cultura (B1, p.4).
- 27) A questão era oferecer instrumentos conceituais para que eles pudessem olhar para a realidade da qual eles vinham, através de um olhar reflexivo e crítico (ENTREVISTADO B).

Percebe-se que embora fale-se em *aplicar os instrumentos de planejamento e gestão no campo da cultura*, através de análise anterior, já se constatou que o curso adota uma perspectiva em que considera estes, momentos de reflexão política de correção de rumos, não os reduzindo a ferramentas de gestão (BOTELHO; BARROS; CUNHA, 2010). Destaca-se aqui, a menção à *ênfase na articulação e integração entre instituições públicas dos três entes federativos e a sociedade civil*, pois estes demonstram a esfera de atuação almejada na aplicação dos ensinamentos de gestão cultural passados no processo formativo, a esfera pública,

característica da gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Diferentemente da esfera privada, das organizações do tipo empresarial, a esfera pública pressupõe igualdade de direitos individuais e discussão negociada (TENÓRIO, 1999), o que se torna possível com a *articulação e integração* das instituições mencionadas no trecho.

Além disso, destaca-se que para o curso buscou-se construir uma *“matriz de percurso” aberta e flexível*, o que reforça uma lógica mais próxima de uma racionalidade comunicativa na definição do conteúdo do curso. Ao respeitar-se as *diversas realidades e contextos socioculturais* do país e a *heterogeneidade das instituições e dos atores envolvidos*, pode-se dizer que se está respeitando a condição de harmonizar planos de ação sobre as bases de uma definição comum, alcançando um consenso, o que é característico da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2002). Esse aspecto parece demonstrar também a preocupação com a inclusão no processo de elaboração do conteúdo programático e o pluralismo existente e considerado na esfera de atores envolvidos na gestão da cultura, ambas premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Ainda, ao afirmar-se que a intenção foi oferecer instrumentos conceituais, ou seja, conteúdos, para que os alunos pudessem *olhar para a realidade da qual eles vinham*, através de um *olhar reflexivo e crítico*, o que aponta para uma reflexão em busca de esclarecimentos, percebe-se uma aproximação à epistemologia da gestão social, que é a teoria crítica. Esta, de acordo com Guess (1988 apud Tenório, 1999), é de ordem reflexiva e visa produzir esclarecimento entre os agentes que a defendem.

O **conteúdo programático** do curso inclui os temas das aulas, dos módulos e eixos trabalhados, os aportes teóricos utilizados, bem como os materiais complementares disponibilizados. Para elaboração dos **temas das aulas**, três eixos foram considerados no curso. Conforme o trecho 28, os conteúdos dos dois primeiros eixos demonstram o foco da gestão do curso, na medida em que trazem os conceitos que o mesmo pretende relacionar com a gestão, no intuito de construir um percurso formativo em gestão cultural.

- 28) O primeiro eixo, cultura como direito e as políticas públicas de cultura, possibilitou o desenvolvimento dos seguintes desdobramentos conceituais: Políticas públicas; Cultura como direito e as políticas públicas de cultura; Política cultural comparada; Política cultural no Brasil; Marcos legais da Cultura; O papel do Estado e as

responsabilidades diferenciadas dos entes federados e da sociedade civil; Arquitetura e funcionamento do SNC e do PNC. O segundo eixo, cultura, diversidade e desenvolvimento, considerou os seguintes desdobramentos: Conceitos de arte e cultura; Cultura, diversidade e desenvolvimento; Diversidade cultural; Desenvolvimento sociocultural; Interfaces e mediações: cultura, educação, saúde e comunicação; Economia da cultura; Cooperação, trabalho em redes e consórcios; níveis local, regional, nacional e internacional (B1, p.8).

De acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), a gestão estratégica se desdobra de forma mais efetiva na esfera privada, tendo como foco central o mercado e como *modus operandi* a competitividade. Já a gestão social torna-se possível na esfera pública, em que o foco central é o social e o *modus operandi* se dá através da cooperação. O trecho referente aos dois primeiros eixos trazem diversos pontos que devem dialogar com a ideia de gestão cultural desenvolvida no curso, no entanto, nenhum deles aproxima-se a um enfoque mercantil. Ao contrário, há diversos pontos incluídos nos eixos, como *Políticas públicas, Política cultural no Brasil, O papel do Estado e as responsabilidades diferenciadas dos entes federados e da sociedade civil*, que indicam um conceito de gestão com foco no social, na sociedade como um todo, por se tratarem de temas que são, essencialmente, sociais. Em outros temas, a cultura representa uma questão central, no entanto, aparece sempre incluída e relacionada a questões que dizem respeito a sociedade, como *desenvolvimento, desenvolvimento sociocultural, educação, saúde e comunicação*. Além disso, há um ponto do segundo eixo que trata de *Cooperação, trabalho em redes e consórcios*, modos de operação condizentes com o de uma gestão social.

Já o terceiro eixo, trata mais especificamente de conceitos relacionados à gestão, conforme pode-se observar nos trechos a seguir, retirados do relatório do curso.

- 29) Este eixo tem como premissa apresentar os conceitos e os instrumentos específicos da área cultural com relação à gestão pública e sua aplicabilidade em organizações culturais do setor. Para tanto, deverá abordar modelos e conceitos de planejamento estratégico, que incluam todas as etapas do processo de trabalho [...] (B1, p.14).

- 30) Por fim, o terceiro eixo, planejamento e gestão de políticas, programas e projetos culturais, desdobrou-se em pontos como: Gestão pública; Organização de instituições culturais; Planejamento e política pública; Diagnósticos, análise de conjuntura e análise institucional; Planejamento para construção de sistemas e planos municipais de cultura, programas e projetos culturais; Informação e indicadores culturais; Acompanhamento, registro e avaliação de programas e políticas; Processos inclusivos, participativos e de liderança (B1, p.8).

Embora fale-se em *modelos e conceitos de planejamento estratégico*, mais comumente relacionados a uma gestão estratégica, destaca-se que estes são tratados como *específicos da área cultural com relação à gestão pública e sua aplicabilidade em organizações culturais do setor*. Novamente, percebe-se que o foco é o social, com temas que apontam para uma gestão para este fim: *Gestão pública, Organização de instituições culturais, Planejamento e política pública, e programas e projetos culturais*. Além disso, o eixo também se desdobra em *Processos inclusivos, participativos e de liderança*, no que diz respeito ao planejamento e gestão de políticas, programas e projetos culturais, aproximando-se da premissa de inclusão e da finalidade de participação de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Além dos temas que já aparecem nos três eixos, as ementas dos módulos do curso trazem outras informações do **conteúdo das aulas**, incluídos no conteúdo programático elaborado. A seguir, destacam-se trechos referentes às ementas de alguns módulos e à questionamentos dos alunos, proporcionados por estes.

- 31) Módulo I - Oficina de diagnóstico da realidade cultural local e regional: Por meio de metodologias participativas, [...], o momento inicial do processo oportunizará, além de integração entre os participantes, a construção de um quadro de possibilidades e desafios da realidade que se tem e a que se quer construir no contexto do Sistema Nacional de Cultura (B1, p.15).
- 32) Módulo II - Gestão pública: [...] Discutir os desafios e as demandas políticas públicas de cultura para a gestão cultural no âmbito das cidades e do campo, a sua relação com a

sociedade civil, com a estrutura interna organizacional do município e com os governos estadual e federal (B1, p.16).

- 33) Módulo VIII - Economia da cultura e sustentabilidade: [...] Numa segunda e complementar dimensão, estabelecer uma articulação com a questão da ética e da sustentabilidade, por meio de sua aproximação com os princípios e práticas da chamada economia solidária (B1, p.22).
- 34) Os módulos propiciaram o “encontro de tanta gente diferente com questões similares”, ampliando o universo de questionamentos: O pensar a construção da grupalidade/horizontalidade enquanto espaço da pluralidade, dos vários sujeitos interagindo / comunicando [...] (B1, p.153).

Na ementa do Módulo I, de oficina de diagnóstico da realidade cultural, destaca-se que serão utilizadas *metodologias participativas*, que possibilitem a *integração entre os participantes*, e a construção de um quadro da realidade que se tem e a que se quer construir. Assim, o uso dessas metodologias deixa claro a finalidade de participação – a qual é uma característica da gestão social, em uma construção coletiva da realidade cultural. Além disso, percebe-se uma preocupação em integrar os diferentes sujeitos envolvidos no processo, algo que é premissa de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

O Módulo II, por tratar de uma *gestão pública*, relacionada *com a sociedade civil, com a estrutura interna organizacional do município e com os governos estadual e federal*, que indicam espaços possíveis de uma esfera pública de atuação, também demonstra um direcionamento para uma formação baseada em uma ideia de gestão mais próxima à social. Já o Módulo VIII, traz para o conteúdo do curso a *questão da ética e da sustentabilidade*, ambas questões que geralmente são uma preocupação tangencial em uma gestão estratégica, a qual é voltada para o cálculo de consequências e a maximização dos recursos, mas sim, de uma gestão social, para a qual a finalidade é o bem de todos (TENÓRIO, 2010).

De uma forma mais geral, destaca-se que os conteúdos trabalhados nos módulos propiciaram um *universo de questionamentos*, dentre os quais, *o pensar a construção da grupalidade/ horizontalidade enquanto espaço da pluralidade, dos vários sujeitos interagindo*. Com isso, percebe-se que através dos questionamentos que surgiram, em relação à

construção de grupo, caminhou-se para a direção de um pensamento voltado a uma concepção de organização horizontal, a qual assemelha-se a concepção de organização heterárquica de uma gestão social. Além disso, destaca-se a questão da pluralidade na interação dos sujeitos, ambas premissas de uma gestão do tipo social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Fazem parte também do conteúdo programático do curso os aportes utilizados como referencial e as atividades complementares ao conteúdo definido. Os trechos 35 e 36 trazem informações referentes aos **aportes teóricos** utilizados e à biblioteca do programa, cujo espaço é destinado a troca de **materiais complementares**:

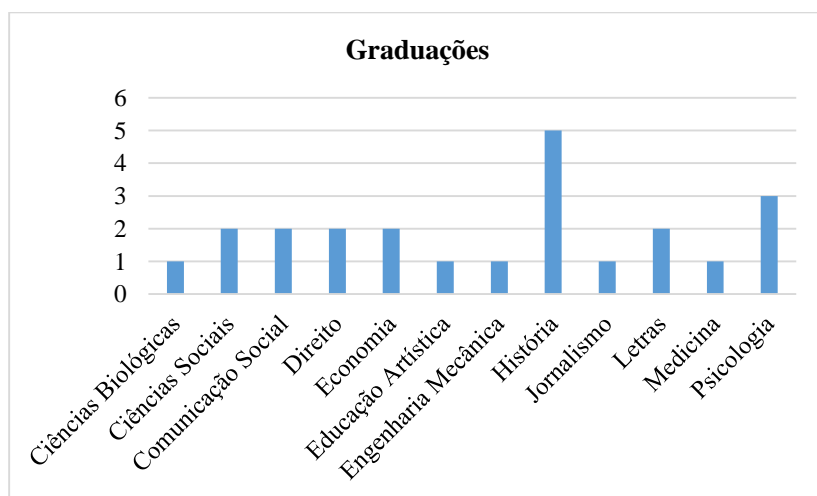
- 35) Os três eixos foram trabalhados a partir dos aportes fornecidos pelas Ciências Humanas e Sociais, como os Estudos Culturais, a Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia, Artes, Comunicação, Direito, Economia, dentre outras e pelos instrumentos de análise da realidade disponíveis, como bases de dados estatísticos, indicadores e índices e pesquisas de consumo, etc (B1, p.9).
- 36) A ideia deste espaço é que professores e participantes troquem materiais (textos, livros, vídeos, blogs, sites etc.) sobre temas que se relacionam aos tratados nos módulos. Este é um recurso pedagógico importante, pois concretiza a ligação que o participante faz entre aquilo que debate no Programa e as informações que acessa no dia a dia do trabalho (B1, p.184).

Aqui demonstra-se a preocupação plural em se basear em diversas áreas de conhecimento para construir o conteúdo programático do curso. A consideração das *Ciências Humanas e Sociais, como os Estudos Culturais, a Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia, Artes, Comunicação, Direito, Economia*, bem como de *instrumentos de análise da realidade disponíveis*, sugere uma aproximação com as ideias da teoria crítica. Isso, somado à biblioteca, entendido como um *recurso pedagógico importante*, que é destinado para que *professores e participantes troquem materiais (textos, livros, vídeos, blogs, sites etc.)*, destacando-se a pluralidade das possibilidades de materiais, trazem possibilidades aos alunos de investigação das interconexões estruturais dos fenômenos sociais, relacionados à cultura,

permitindo uma observação em uma relação direta com as leis históricas do momento na sociedade estudada (TENÓRIO, 1998). Mais especificamente, permitem que o participante faça uma relação *entre aquilo que debate no Programa e as informações que acessa no dia a dia do trabalho*.

Outra questão que demonstra o pluralismo é o **corpo docente** convidado para integrar o curso. Foram 20 professores, com distintas formações, setores de atuação e estados, como se pode observar nas informações condensadas a partir dos dados existentes no relatório de avaliação do curso, que seguem. O gráfico 1 evidencia as **áreas de formação** referentes às graduações dos professores que integraram o corpo docente do curso.

Gráfico 1 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CFGB



Fonte: Elaborado pela autora com base em Botelho, Barros e Cunha (2010).

Na tabela 2 estão listadas as áreas de formação referentes aos mestrados e doutorados dos professores integrantes do corpo docente do curso. Ressalta-se que foram agrupadas as formações com titulações semelhantes em suas respectivas áreas. Além de mestrados e/ou doutorados, também haviam outros tipos de formação do corpo docente do curso, como especializações. Estas, correspondiam às áreas de: Gestão e Educação Ambiental; Gestão Cultural; Relações Internacionais; Políticas Culturais; Planejamento Regional; Planejamento e Gestão

Cultural; Gestão Cultural; Psicologia; Recursos Humanos; Consultoria Organizacional; Grupos Operativos; Políticas Públicas e Gestão; e Sociologia Urbana.

Tabela 2 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados e Doutorados do Corpo Docente do CFGB

Mestrado/Doutorado	Número de Formados
Administração	1
Administração Pública	1
Antropologia	1
Ciência Política	2
Ciências Sociais	6
Comunicação e Cultura	5
Direito	2
Educação	1
Estudos de Cultura	2
História	2
Planejamento Urbano e Regional	1
Políticas Culturais	1
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora com base em Botelho, Barros e Cunha (2010).

Além das informações dispostas no gráfico 1 e na tabela 2, o trecho 37 também contém algumas questões relacionadas ao corpo docente do curso, referindo-se à um trecho da fala do entrevistado B.

37) A primeira variável era competência, a segunda era equilibrar proximidades com a realidade da Bahia, com também, gente de fora que pudesse ter um olhar mais distante, que trouxesse uma outra vivência. Então tiveram professores da Bahia e de fora da Bahia, mas o mais importante era que a pessoa tivesse uma produção acadêmica, reflexiva (ENTREVISTADO B).

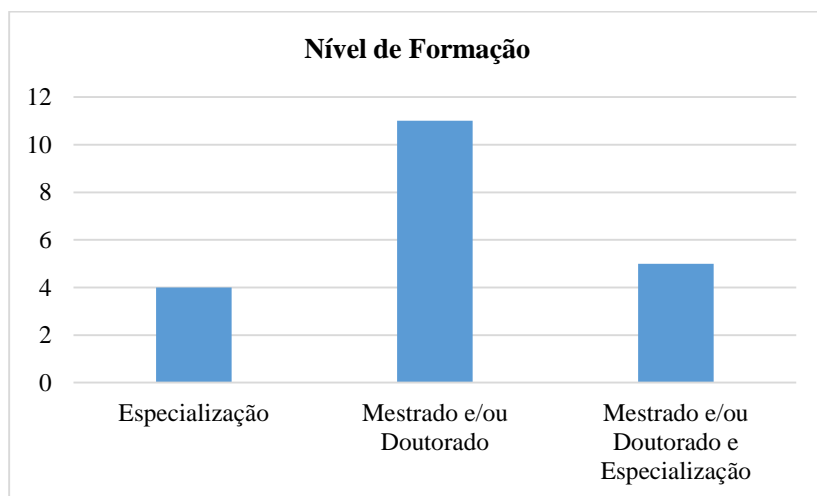
Através dos dados apresentados no gráfico 1 e na tabela 2 percebe-se a ampla variedade de áreas de formação dos professores convidados a fazer parte do corpo docente do curso. Isso representa um pluralismo na

escolha destes profissionais, considerando suas áreas de formação, o que diz respeito a uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Pode-se entender também, que a preocupação em incluir profissionais com distintas áreas de formação está relacionada com um esforço de construir um processo formativo que possibilite ao participante uma investigação das interconexões existentes entre a gestão cultural e os demais conhecimentos e fenômenos sociais que a influenciam. Além disso, afirma-se que para a composição do corpo docente do curso buscou-se convidar profissionais com *uma produção acadêmica reflexiva e equilibrar proximidades com a realidade da Bahia*, trazendo, também, através de *gente de fora* do estado, um *olhar mais distante*, com *uma outra vivência*. Estas questões, podem ser consideradas relacionadas a uma lógica teórico crítica, que se refere ao direcionamento epistemológico de uma gestão social (TENÓRIO, 1998).

Como dito anteriormente, o corpo docente do curso possuía formações nos níveis de mestrado e doutorado e também em outros níveis, como especializações. O gráfico 2 a seguir contém a divisão dos 20 professores do curso por níveis de formação.

Gráfico 2 - Níveis de formação do Corpo Docente do CFGB



Fonte: Elaborado pela autora com base em Botelho, Barros e Cunha (2010).

Em relação à formação, sabe-se que formações em nível acadêmico, como é o caso de mestrados e doutorados, tendem a refletir em uma formação mais ampla e reflexiva, já as especializações, costumam culminar em formações mais operacionais ou técnicas. Através do gráfico 2 percebe-se que dos 20 professores do corpo docente do curso, 11 deles possuem formação no nível de mestrado e/ou doutorado, e outros 5 professores possuem mestrado e/ou doutorado e também especializações. Ou seja, 16 do total de 20 professores possuem algum tipo de formação acadêmica, o que, por tender a proporcionar uma formação mais reflexiva, demonstra uma maior aproximação a um direcionamento teórico crítico, como epistemologia de uma gestão social (TENÓRIO, 1998), pela maior parte do corpo docente do curso, no que se refere ao nível de formação.

Outra informação presente nos dados extraídos do relatório de avaliação do curso, e também na fala do entrevistado B, referente ao corpo docente do processo formativo, diz respeito a atuação deste. A tabela 3 apresenta os **estados de atuação** dos 20 professores convidados para ministrar os módulos do curso.

Tabela 3 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CFGB

Estado	Número de Professores
Bahia	8
Ceará	3
Distrito Federal	2
Minas Gerais	3
Rio de Janeiro	3
São Paulo	1
Total	20

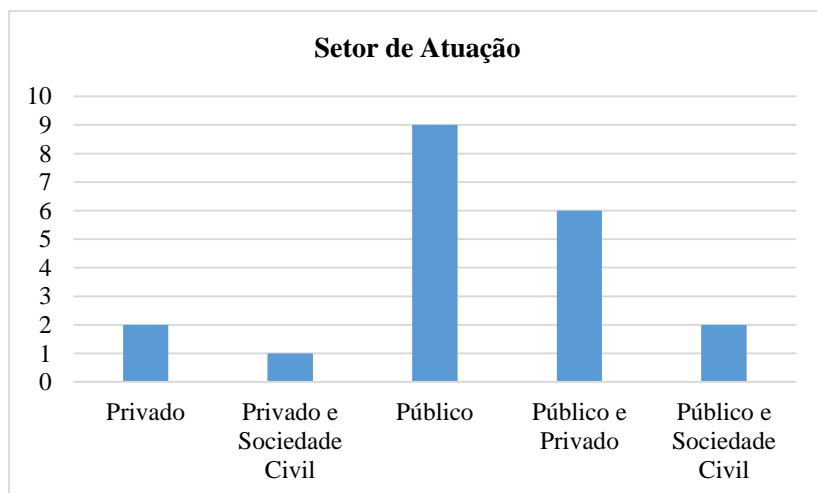
Fonte: Elaborado pela autora com base em Botelho, Barros e Cunha (2010).

Através da tabela 3 percebe-se que, embora haja uma maior quantidade de profissionais com atuação no estado da Bahia, local de realização do curso – 8 do total de 20 professores, foram incluídos também, profissionais de outros estados, de diferentes regiões do país. Havia *professores da Bahia e de fora da Bahia*, profissionais com atuação no Distrito Federal, pertencente à região Centro Oeste, na Bahia e no Ceará, ambos pertencentes à região Nordeste e nos estados Rio de Janeiro, São Paulo e Minas, da região Sudeste. Essa composição, assim como a

variedade de áreas de formação, tende a demonstrar o pluralismo na composição do corpo docente do curso, a qual é premissa de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Também referente à atuação do corpo docente, o gráfico 3 contém a distribuição do corpo docente entre os **setores de atuação** público, privado e sociedade civil, conforme segue.

Gráfico 3 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CFGB



Fonte: Elaborado pela autora com base em Botelho, Barros e Cunha (2010).

Através das informações contidas no gráfico 3, percebe-se que há uma menor atuação por parte dos professores no setor privado, apenas dois deles atuam exclusivamente nesse setor, e outros 7 atuam também nos demais dois setores. Em contrapartida, a maior parte dos professores tem atuação no setor público, sendo que 9, praticamente a metade, atuam exclusivamente nesse setor, 6 atuam tanto no setor público quanto no privado e 2 atuam tanto no setor público quanto na sociedade civil. Estes últimos dois setores, por tratarem de questões sociais, são os espaços mais férteis ao considerar-se a esfera pública de atuação de uma gestão social. Assim, o fato de 18, dos 20 professores do curso atuarem nestes dois setores – público e sociedade civil – e indica uma maior aproximação com a esfera pública ao considerar-se o espaço de atuação para a ideia de gestão do processo formativo em questão (TENÓRIO, 1999; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Outras informações que permitem uma compreensão da ideia de gestão do curso dizem respeito às **atividades de avaliação** propostas no processo formativo. De acordo com Botelho, Barros e Cunha (2010, p. 8), o principal material para a avaliação foi “a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, composto de um Memorial Crítico Individual, um Diagnóstico Local e um Projeto de Intervenção, realizados em grupo”, os alunos também era avaliados pela participação na plataforma do curso. As informações destacadas sobre as referidas atividades de avaliação dizem respeito a relatos dos professores que orientaram os alunos no desenvolvimento dessas atividades, com base em suas experiências com o acompanhamento realizado. A seguir, destacam-se trechos que fazem alusão aos memoriais críticos, retirados do relatório final do curso e um trecho retirado da fala do entrevistado B, referente a participação dos alunos na plataforma virtual.

- 38) Alguns fizeram quase um diário de vida, compartilhando experiências mais íntimas e pessoais (B1, p. 141).
- 39) O memorial crítico desenvolvido pelos alunos, de forma individual, foi um momento no qual se estabeleceu um rico diálogo entre alunos e orientadores, promovendo uma aproximação e reconhecimento de suas realidades. Grande parte dos alunos iniciou seus relatos a partir de uma relação familiar, traçando um caminho percorrido até o momento atual (B1, p.148).
- 40) Narraram, refletiram e questionaram o percurso profissional e formativo que os colocou na situação atual em que se encontram como gestores públicos e/ou ligados à universidade (B1, p.148).
- 41) Apontam o memorial como uma elaboração reflexiva que puxa pela memória do “sujeito que se auto interroga e deseja compreender-se com sujeito de sua própria história” fazendo nexos entre experiência e conteúdos teóricos “as reflexões a partir do teórico ilumina” (B1, p.152).
- 42) Então os professores recomendavam leituras e depois interagiam com os alunos na plataforma tendo como base a leitura recomendada. Era um debate, tinha perguntas formais porque os alunos eram avaliados, mas

o mais importante era o debate
(ENTREVISTADO B).

Para Tenório (1998), considerando a teoria crítica, o pesquisador faz parte do que estuda e sua percepção está condicionada por categorias sociais, que se revelam em suas experiências e vivências, o que faz com que o cientista e sua ciência estejam integrados à sociedade. A relação da elaboração dos memoriais críticos no curso com questões como a construção de um *diário de vida*, o compartilhamento de *experiências mais íntimas e pessoais* e *relatos a partir de uma relação familiar*, com a promoção, por parte dos alunos, de uma *aproximação e reconhecimento de suas realidades*, parece demonstrar um alinhamento com as referidas ideias teórico-críticas.

Percebe-se que para a construção de conhecimento, os alunos consideraram e incluíram suas experiências de vida na sociedade, em uma *elaboração reflexiva*, com *nexos entre experiência e conteúdos teóricos*. A expressão advinda de um aluno do curso “*as reflexões a partir do teórico ilumina*”, destacada no relatório por um dos professores, somada às outras informações aqui sinalizadas, permite uma interpretação de que o aluno, ao incluir suas experiências e relacioná-las com a teoria aprendida, tem suas reflexões esclarecidas e talvez, melhor aprofundadas. Nesse processo, o fato de ter-se estabelecido *um rico diálogo entre alunos e orientadores*, inclusive virtualmente, visto que os professores também *interagem com os alunos na plataforma*, através, por exemplo, da discussão de leituras recomendadas, em que *o mais importante era o debate*, sugere um relacionamento destes no desenvolvimento das atividades por meio de uma racionalidade comunicativa. Isso, em função de que a mesma busca mediar a teoria e a prática por meio do diálogo entre os agentes sociais envolvidos no processo (TENÓRIO, 2008b).

Além disso, destaca-se que com a atividade, os participantes *narraram, refletiram e questionaram o percurso profissional e formativo*, que os levou a suas situações atuais de *gestores públicos e/ou ligados à universidade*. Todo esse processo de questionamento dos passos de percursos, que direcionaram papéis e profissões, dentro de um contexto social, pode ser relacionado a afirmação de Horkheimer (1990) de que o indivíduo pode abstrair-se de certos interesses pessoais, excluir particularidades impostas pelo seu próprio destino, porém todos os passos de seu pensamento serão sempre de um determinado homem, de uma determinada classe, num determinado momento.

No desenvolvimento do memorial crítico, destaca-se que os sujeitos também ativaram sua memória de “*sujeito que se auto interroga e deseja compreender-se com sujeito de sua própria história*”.

Considerando isso, percebe-se um movimento e aproximação, para além de um direcionamento epistemológico voltado para a teoria crítica, de caminhar em direção à emancipação, como consequência de uma gestão social, tendo em vista que esta pressupõe a busca de autonomia, como capacidade interna de pôr-se como sujeito e criar sua própria história, transformando-se em motor de forças sociais (CHAUI, 2011).

Além do memorial crítico, que foi uma atividade individual de avaliação, os alunos foram avaliados pela elaboração de outras duas atividades que integravam o TCC, as quais foram realizadas em grupos. Os trechos a seguir dizem respeito a estas **atividades avaliativas**, de diagnóstico e projeto de intervenção.

- 43) Os diagnósticos foram propostos de forma a permitir dois movimentos complementares: a produção de uma memória do percurso de cada um dos alunos e a reflexão imediata do vivido e apreendido durante os módulos e seu desdobramento em atitudes e novas práticas (B1, p.135).
- 44) A realização do trabalho em conjunto, possibilitou tanto aos gestores municipais quanto aos RTIs, a oportunidade de estritamento de relações, contribuindo para a consolidação de atitudes de cooperação e solidariedade (B1, p.137).
- 45) No caso de grupos em que havia um representante de uma universidade, os trabalhos resultaram em uma busca por integração desta com a proposta de intervenção no município. Até então, pelo que pude observar, as universidades estaduais se mantiveram alheias às respectivas gestões municipais. Espera-se, a partir de agora, que consigam superar essa falha, na medida em que se desenvolveu, de fato, uma relação entre os participantes e um envolvimento perceptível com as questões do território e da gestão municipal por parte dos representantes das universidades (B1, p. 143).
- 46) Na elaboração do TCC, Diagnóstico e Projeto de Intervenção vale ressaltar a importância da participação dos Representantes Territoriais. Os mesmos assumiram o papel de articuladores e incentivadores da realização das tarefas propostas (B1, p.149).

Ao relacionar-se, como *complementares*, a *memória do percurso* dos alunos e a *reflexão imediata do vivido e apreendido durante os módulos*, com um *desdobramento em atitudes e novas práticas*, novamente percebe-se uma aproximação com a lógica da teoria crítica, uma vez que, esta, de acordo com Guess (1988 apud Tenório, 1999), tem posição especial como guias para a ação humana, visto que visa produzir esclarecimento entre os agentes que a defendem, através da reflexão e ao considerar que o pesquisador – nesse caso, o participante – e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

Ainda, o fato de o *trabalho em conjunto* no desenvolvimento dessas atividades ter possibilitado um *estreitamento de relações*, de modo a contribuir para a *consolidação de atitudes de cooperação e solidariedade*, sugere que o processo formativo aproxima-se de ideias pertencentes a uma gestão social, na medida em que as atividades pensadas contribuíram para o desenvolvimento de atitudes guiadas pela *cooperação* e pela *solidariedade*, as quais constituem, respectivamente, o *modus operandi* e uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Já o fato de as atividades propostas terem culminado em *integração* dos representantes das universidades *com a proposta de intervenção no município*, assim como o desenvolvimento de uma *relação entre os participantes e um envolvimento perceptível com as questões do território e da gestão municipal por parte dos representantes das universidades*, indica o direcionamento a uma ideia de gestão que tem como finalidade o bem comum e a participação. Isso, em função do envolvimento dos participantes e da universidade com questões que dizem respeito ao território e a gestão municipal, ambos relacionados a questões de um interesse voltado, por sua vez, ao bem comum (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Pode-se, ainda, fazer uma associação entre a *importância da participação dos Representantes Territoriais*, com a lógica do que seriam comunidades de prática, as quais representam uma esfera de atuação possível para a gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Isso transparece ao considerar-se a participação periférica legítima como um conceito importante das comunidades de prática, a qual considera comum que os membros dessas comunidades tenham diferentes níveis de entendimentos, devido a suas múltiplas e diferentes formas de engajamento, o que faz surgir a presença de membros que, por terem maior engajamento com as questões tratadas, podem participar como *articuladores e incentivadores* (LAVE; WENGER, 1991).

A **modalidade** utilizada no curso também tende a comunicar algo em relação à ideia de gestão do processo formativo. O curso em questão utilizou a modalidade semipresencial, ou seja, parte das atividades foram realizadas presencialmente e outras se deram à distância, através do ambiente virtual de aprendizagem. Os trechos a seguir se referem a essa modalidade utilizada no curso.

- 47) A presente formação de gestores culturais foi, portanto, pensada como processo formativo – e não como curso – onde se procurou, para além da articulação de metodologias presenciais e não-presenciais, intercalar atividades que possibilitassem uma ponte entre formação teórico-conceitual e prático-attitudinal (B1, p.4-5).
- 48) A partir das avaliações, sugestões e apontamentos feitos, podemos dizer que o ambiente online do Programa atingiu seu principal objetivo que foi criar um espaço virtual contínuo do processo de ensino/aprendizagem iniciado nos encontros dos módulos. Além disso, mostrou a participantes e professores novas formas e ferramentas de aprender, ensinar e criar colaborativamente (B1, p.193).
- 49) As conversas serviram como extensões do encontro presencial. A sala de chat era um espaço aberto no qual, independente da tutora e dos professores marcarem um horário específico, os participantes poderiam marcar entre eles e usarem o chat para conversar (B1, p.184).
- 50) A educação a distância complementava a formação, permitia um aprofundamento, um debate, mas o mais importante era a participação presencial dos alunos, que garantia trabalho em grupo, garantia uma relação pessoal com o professor, permitia uma interação dos alunos com seus colegas (ENTREVISTADO B).
- 51) A maior participação nas atividades também teve relação com o encontro presencial dos módulos (B1, p.186).

Cursos a distância tendem a ser padronizados e elaborados para amplo alcance, não atendendo às peculiaridades do aluno e se

distanciando do mesmo, já cursos presenciais tendem a permitir maior contato e interação com o aluno, atendendo às individualidades na formação de cada participante. No entanto, o fato de o curso ter tratado a modalidade do curso como uma *articulação de metodologias presenciais e não-presenciais*, em que a *educação a distância complementava a formação, permitia um aprofundamento, um debate*, fez com que o ambiente *online* representasse a criação de *um espaço virtual contínuo do processo de ensino/aprendizagem iniciado nos encontros dos módulos*. Isso indica que o fato de a modalidade do curso ter se dado de forma presencial e à distância possibilitou uma ampliação do processo formativo, no sentido de permitir maior aprofundamento dos conteúdos trabalhados presencialmente e representar uma forma de dar continuidade e diversificar a interação e integração dos participantes, que viviam em diferentes regiões, tendo em vista as diversas ferramentas desenvolvidas para este fim no ambiente virtual do curso e o importante papel de tutoria desenvolvido, como já descrito anteriormente.

Destaca-se que uma parte considerável da carga horária do curso se deu de forma presencial, o que parece ter contribuído para que a parte à distância funcionasse como uma continuidade do processo de formação que se estabelecia presencialmente. Isso fica evidente nas palavras do entrevistado B, para o qual, *o mais importante era a participação presencial dos alunos, que garantia trabalho em grupo e uma relação pessoal com o professor*, permitindo também *uma interação dos alunos com seus colegas*. Ao referir-se ao *chat* do curso, destaca-se um exemplo do papel de continuidade do intuito de integração dos participantes – premissa de uma gestão social, visto que *as conversas serviram como extensões do encontro presencial*. Destaca-se também, um exemplo de participação destes no processo formativo – a qual representa uma das finalidades da gestão social, uma vez que a *maior participação nas atividades a distância se deu em função da relação com o encontro presencial* (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Além da modalidade do curso, seu **tempo de duração** também permite que se façam algumas interpretações em relação ao tipo de gestão associada a duração do processo formativo. Os trechos 52, 53 e 54 a seguir referem-se a depoimentos dos alunos relacionados a duração do curso, já o trecho 55 diz respeito à um comentário do entrevistado B.

- 52) É interessante que nos próximos cursos o tempo de execução do curso seja maior e tenham mais aulas de cada módulo, para que o assunto seja dado de forma mais profunda (B1, p. 99)

- 53) Precisamos só de mais tempo para entender todos os temas (B1, p.100)
- 54) Muito material e pouco tempo para assimilar. Hoje esse material é muito importante para nossa ação como gestora. (B1, p.104)
- 55) É um certo censo comum na área da educação que tudo aquilo que dá certo, as pessoas sentem necessidade de mais tempo e tudo aquilo que é ruim as pessoas acham que poderia ser menos. Então há uma tendência a achar que a carga horária foi insuficiente porque na maioria das vezes o curso foi bem avaliado (ENTREVISTADO B).

Na visão dos alunos, de acordo com os trechos destacados, a forma com que o processo formativo foi estruturada demandaria um maior tempo. Há relatos sugerindo que *o tempo de execução do curso seja maior*, pois seria preciso *mais tempo para entender todos os temas*, pois havia *muito material e pouco tempo para assimilar*. No entanto, nas palavras do entrevistado B, isso dá-se pelo fato de que na área da educação é um certo censo comum que *tudo aquilo que dá certo, as pessoas sentem necessidade de mais tempo*. Assim, *há uma tendência a achar que a carga horária foi insuficiente porque na maioria das vezes o curso foi bem avaliado*.

De acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), a dimensão temporal que corresponde a uma gestão social é a de longo prazo, no intuito de permitir sustentabilidade desta. Assumindo-se que cursos com duração de meses, são considerados cursos de médio prazo, por ter a duração de 6 meses, o Curso para Formação de Gestores Culturais da Bahia, pode ser considerado de médio prazo, o que seria mais condizente com uma gestão estratégica. No entanto, não é possível afirmar, em relação a duração de meses se o curso se aproxima mais ou menos de tal tipo de gestão. O que se pode interpretar, é que quanto menor a duração do curso, mais difícil se torna a tarefa de viabilizar uma proposta de formação reflexiva e crítica, mais próxima às ideias de uma gestão do tipo social.

Assim, pode-se dizer que, embora o curso tenha, na prática, uma duração de médio prazo, o tempo de duração de 6 meses parece ter sido suficiente para permitir o cumprimento dos objetivos do curso, relacionado à ideia de proporcionar situações que estimulassem o pensar e agir com a cultura de maneira criativa, considerando-se seus conteúdos e metodologias empregadas. Além disso, vale destacar que trata-se de um

projeto piloto com intenção de que este se expanda em outras iniciativas, tornando-se portanto, sustentável.

5.2 CURSO DE EXTENSÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DA CULTURA DO RIO GRANDE DO SUL

Atualmente, está em curso a terceira edição do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura (CEAC), sendo esta, a segunda edição oferecida na modalidade à distância, com um grande número de vagas ofertadas. Dos cursos pesquisados para o presente trabalho, dispostos no quadro 2 da metodologia proposta, o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura, em sua segunda edição, é o curso que ofereceu o maior número de vagas. Em função disso, tendo em vista um dos critérios considerados para a escolha dos cursos a serem analisados – número de vagas disponibilizadas, decidiu-se por realizar a análise desta edição do curso.

Para a apresentação e análise do curso que seguem, foram utilizados o Relatório Final do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura elaborado em 2016 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016), um documento de 54 páginas, dividido em duas principais partes que contém informações e avaliações do curso. A primeira parte é referente a primeira edição do curso, de 2013 e a segunda parte diz respeito a segunda edição do curso, de 2015.

Também foram utilizados o material produzido para o primeiro módulo do curso, intitulado “Introdução ao Ensino EAD: procedimentos básicos” (INTRODUÇÃO AO..., 2015) e um documento intitulado “O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura” (O CURSO DE..., 2016) que diz respeito a uma proposta de um novo termo de cooperação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Ministério da Cultura, para o oferecimento da terceira edição do curso, em andamento, o qual contém informações referentes a segunda edição do curso, aqui analisada.

5.2.1 Apresentação o CEAC

O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura ocorreu por meio de uma cooperação entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Ministério da Cultura. Primeiramente, em 2013, foi oferecido em modalidade mista, presencial e à distância (EAD), através de encontros mensais em Porto Alegre, com o objetivo de qualificar 64

gestores e conselheiros municipais de cultura no Rio Grande do Sul, atualizando-os no que diz respeito aos fundamentos da Administração Pública voltada às especificidades da área, incluindo temas e transformações importantes da área a partir dos anos 2000, como as políticas públicas construídas a partir do Governo Lula. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016).

Posteriormente, de acordo com informações contidas no relatório final do curso, em consonância com os objetivos de ampliação da formação de gestores delineados pela sociedade civil e pelo Ministério da Cultura, que orientam o Plano Nacional de Cultura, propôs-se oferecer uma nova edição do curso integralmente em EAD, (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016). Esta, possibilitaria ampliar o público alvo do curso, tornando-o acessível a um grande número de interessados no país (O CURSO DE..., 2016).

Essa proposta foi aceita e ocorreu, em 2015, a segunda edição do curso, com o objetivo de ofertar uma formação em Administração Pública da Cultura, com disponibilização de conteúdo totalmente *on line* e gratuito, emissão de certificados após sua finalização e exercícios para auto avaliação de aprendizagem *on line* (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016). O curso se deu por meio auto instrucional com uso da plataforma *Moodle* (O CURSO DE..., 2016).

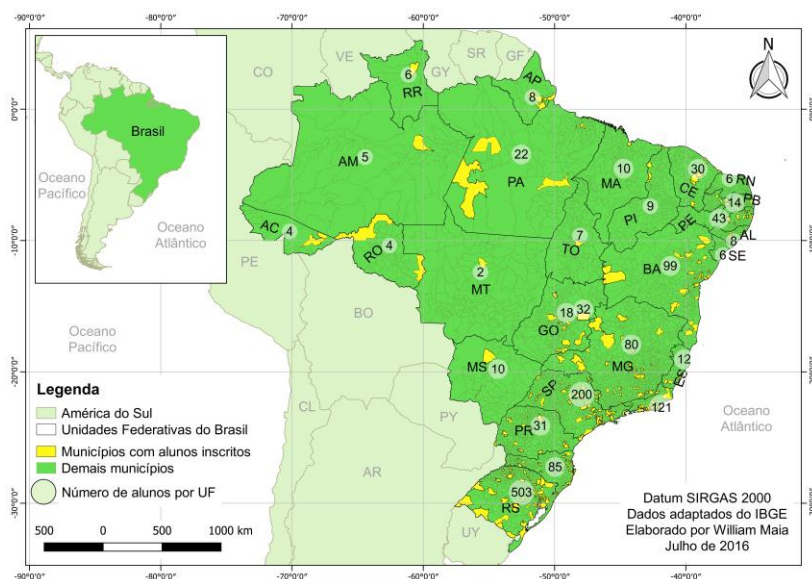
A edição de 2015 contou com 4 turmas trimestrais ao longo do ano, com 200 alunos na turma inicial e 400 em cada uma das 3 turmas seguintes, totalizando em 1400 o número de vagas ofertadas. A primeira turma teve a metade do número de vagas das demais, pois, primeiramente, pretendia-se qualificar com o curso o total de 800 pessoas de todo o Brasil, porém, devido à enorme demanda por vagas já na primeira turma, decidiu-se pelo aumento destas nas turmas seguintes (O CURSO DE..., 2016).

De acordo com o relatório final do curso (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016), para o campo da cultura seria útil que o maior número possível de cidadãos tivesse formação e passasse a entender o funcionamento da administração pública da cultura. Isso, devido ao fato de que os diversos agentes culturais, inclusive aqueles que não exercem atividades públicas, estão sempre, de alguma forma, em contato com a atuação da administração pública. Assim, considerando também a grande rotatividade nos cargos públicos vinculados à cultura, bem como a constante troca de conselheiros, as vagas foram disponibilizadas para o público em geral e o preenchimento destas foi realizado pela ordem de realização da inscrição, sem dar prioridade a nenhum tipo de agente.

A inscrição dos alunos, por sua vez, foi realizada através do sistema automatizado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Centro de Processamento de Dados. Conforme consta no edital do curso, as inscrições se deram através da disponibilização de um *link* no *blog* do curso, a cada turma, que viabilizava a inscrição, em data e horário específicos para cada uma delas. Tendo em vista a grande demanda, as vagas foram preenchidas em minutos ou poucas horas após a abertura das inscrições (O CURSO DE..., 2016).

De acordo com o relatório final (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016), realizaram o curso indivíduos de todos os estados e do Distrito Federal, além de um aluno brasileiro residente na Guiné-Bissau. A figura 3 a seguir, ilustra esse cenário, sinalizando os municípios em cada estado do país, em que havia participantes do curso.

Figura 3 - Municípios representados no corpo discente do CEAC



Fonte: Relatório Final do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura (2016).

Através da figura 3, percebe-se que fizeram parte do corpo discente do curso, indivíduos de municípios de todos os estados brasileiros. O maior número de participantes, 39% do total, era oriundo do estado do Rio Grande do Sul, outros 15% do total de participantes pertenciam ao

estado de São Paulo, seguido por 8% do Rio de Janeiro e 7% do estado da Bahia.

Em relação à distribuição dos participantes por faixa etária, através das informações contidas no relatório final (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016), percebe-se que 73% deles pertenciam à faixa de 21 a 40 anos, sendo que 45% destes tinham entre 21 e 30 anos. Destaca-se, no entanto, que as faixas etárias com maior índice de concluintes foram diferentes dessas. Na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade, 46% dos alunos concluíram as atividades, já na faixa etária entre 51 e 60 anos, foi ainda maior a porcentagem, 49% dos alunos dessa faixa concluíram o curso.

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos participantes, de acordo com as informações no relatório final do curso, predomina graduação, com 35% do total de alunos, seguido de especialização, com 22% e superior incompleto, com 18% do total de participantes. Contudo, os níveis de Ensino Fundamental, Médio Incompletos e Mestrado/Doutorado foram os que mais apresentaram concluintes ao relacionar-se o número de concluintes e o número de inscritos por faixa de escolaridade, sendo que, devido à inexpressividade da participação destes estratos no curso, observou-se que a distribuição dos concluintes de forma geral é mais expressiva entre os alunos especialistas e de nível médio (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016).

Os estudantes tiveram acesso a materiais na forma de texto que foram desenvolvidos exclusivamente para o curso, vídeo-aulas, exercícios, indicação de leituras, *links* na internet para aprofundar os temas tratados e resumos dos conteúdos em apresentações de *slides*. O acesso ao conteúdo no ambiente virtual, para o qual os estudantes receberam uma identificação e senha, se deu segundo as normas referentes a tempo e cronograma de desenvolvimento pré-estabelecidas no sistema.

Conforme consta no módulo introdutório (INTRODUÇÃO AO..., 2015), o curso era composto por 10 módulos ou disciplinas. Com exceção do módulo introdutório, as disciplinas eram compostas por um texto base – o Caderno de Estudos – que tinha, no geral, aproximadamente 40 páginas sobre o conteúdo em questão, materiais complementares, vídeoaulas, um exercício de fixação obrigatório e um fórum virtual de discussão. Como materiais complementares, eram disponibilizados textos de periódicos acadêmicos, postagens em *blogs* e vídeos selecionados especialmente para complementar os estudos do caderno de conteúdos.

No ambiente virtual, todos os títulos das disciplinas e os ícones de cada seção estavam visíveis desde o momento do acesso ao *Moodle*. No

entanto, o conteúdo era disponibilizado somente conforme o aluno avançava na execução das atividades, através da conclusão dos exercícios de cada disciplina. A figura 4 diz respeito à aparência da página inicial do ambiente virtual do curso. (INTRODUÇÃO AO..., 2015; MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016)

Figura 4 - Página inicial do espaço do CEAC no Moodle



Fonte: Relatório Final do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura (2016).

Ao clicar em uma das disciplinas, o aluno era direcionado ao espaço específico de cada uma delas, no qual os ícones das atividades disponíveis davam acesso a outras páginas com diferentes conteúdos. Dois ícones direcionavam para o material escrito elaborado pelos professores do curso, que poderia ser gravado no computador do aluno ou lido *on line*. Outro link remetia para as vídeo-aulas gravadas pelos professores, nas quais os principais conteúdos do material escrito eram tratados.

Um dos seis ícones, direcionava os alunos para um fórum, no qual uma pergunta elaborada pelo professor direcionava a discussão entre os alunos e em outro *link* os estudantes encontravam os exercícios de fixação e a avaliação final da disciplina. Havia ainda um sexto *link*, que dizia respeito ao material de apoio da disciplina em questão, no qual eram disponibilizados os slides com a síntese do material escrito, links para textos de interesse da disciplina, *links* para vídeos e *sites* que poderiam possibilitar o conhecimento de experiências, palestras, etc. (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016)

Os módulos do curso, que foram produzidos por professores responsáveis pelas disciplinas do curso presencial, dividem-se em: Introdução ao ensino de EAD – Procedimentos Básicos; Políticas Públicas e Administração Pública Participativa; Cultura e diversidade – noções iniciais; Administração Pública Contemporânea; Economia da Cultura; Planejamento na Cultura; Orçamento Público; Financiamento da Cultura; Governança Pública; Equipamentos e Dinâmica Cultural. (INTRODUÇÃO AO..., 2015; MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016; O CURSO DE..., 2016)

A disciplina de Introdução ao ensino de EAD – Procedimentos Básicos trata sobre o que é o ensino à distância, trazendo informações de como orientar o estudo individual neste e as ferramentas disponíveis para a formação à distância. Já a disciplina de Políticas Públicas e Administração Pública Participativa trata de assuntos como a administração pública e políticas para a cultura na história do Brasil, a Reforma do Estado e formas de participação na gestão pública.

A disciplina Cultura e diversidade, por sua vez, traz noções iniciais de origens, pluralidade e atualidade do conceito de cultura. Já o módulo de Administração Pública Contemporânea inclui abordagens teóricas sobre a organização da administração pública e suas implicações práticas, bem como a repercussão dessas abordagens no contexto da administração pública brasileira e os debates contemporâneos sobre a organização da administração pública.

O módulo de Economia da Cultura, trata sobre o que é esta economia, sua estruturação de atividades, sua relação com o desenvolvimento econômico, o papel da cultura na economia e o da economia na cultura, além de temas como capital cultural, produção e distribuição da cultura e dos bens culturais e políticas e programas de fomento à cultura. Já o módulo de Planejamento na Cultura versa sobre o plano de cultura como componente do Sistema Nacional de Cultura, tratando de suas etapas fundamentais e do processo de planejamento na cultura.

O módulo denominado Orçamento Público trata da visão sistêmica do processo orçamentário brasileiro, trazendo o orçamento como instrumento de ação governamental e apresentando informações da legislação que regulamenta os orçamentos públicos e do papel dos vários órgãos do governo nesse processo, com foco no setor da cultura. Há ainda, o módulo sobre Financiamento da Cultura, que apresenta os principais mecanismos de financiamento da cultura no Brasil, o módulo denominado Governança Pública, que trata das relações entre Estado e sociedade civil no campo da cultura, conceito e formas de governança e o módulo de

Equipamentos e Dinâmica Cultural, que trata sobre equipamentos culturais como meios para dinamização da cultura nos municípios (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016).

Além do conteúdo sintetizado pelos professores, ao observar-se o final do caderno de conteúdo de cada módulo, há uma lista de referências bibliográficas, a qual o aluno pode recorrer caso tenha interesse em se aprofundar em algum assunto tratado no módulo. Em um dos módulos, também há uma lista de indicação de leituras complementares, que não foram incluídas no conteúdo do caderno.

De acordo com o relatório final (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016), integraram o corpo docente do curso uma equipe experiente de professores, na sua maioria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas incluiu também professores de outras universidades brasileiras, como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade Estadual do Ceará.

Toda a equipe foi formada por doutores e pesquisadores de reconhecido renome no campo, com atuação acadêmica destacada, bem como, em alguns casos atuação no campo da cultura, em organizações culturais e na administração pública da cultura.

A professora Cristina Amélia Pereira de Carvalho (RS), foi responsável pelo material do módulo de Políticas Públicas da Cultura e Administração Participativa, o professor Diogo Joel Demarco (RS), pelo material de Orçamento Público e a professora Eloise Helena Livramento Dellagnelo (SC), ficou responsável pelo tema Planejamento da Cultura. Já o módulo de Economia da Cultura foi elaborado pelo professor Fernando Dias Lopes (RS) e o conteúdo do módulo Cultura e Diversidade ficou sob responsabilidade do professor José Márcio Barros (MG).

A professora Maria Ceci Misoczky (RS) elaborou o conteúdo da disciplina de Administração Pública Contemporânea, a professora Mariana Baldi (RS), preparou o conteúdo sobre Governança Pública. Já a professora, e também coordenadora do curso, Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva (RS), elaborou o conteúdo sobre Financiamento da Cultura e, juntamente com a professora Patrícia Tometichi (RS), ficou responsável pelo conteúdo sobre Equipamentos e Dinâmica Cultural.

A avaliação dos alunos, de acordo com as informações contidas no relatório final do curso (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016) se deu através de avaliações que consistiam em exercícios com correção automática ao final de cada módulo e uma avaliação final após a conclusão de todos os módulos. Os estudantes que alcançaram desempenho satisfatório (nota 6,0) nas referidas avaliações, receberam certificado de conclusão, emitido pela Pró-Reitoria de Extensão da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, de acordo com as informações contidas no módulo introdutório do curso (INTRODUÇÃO AO..., 2015), para fins de avaliação do processo de aprendizagem, ao final de cada disciplina, o aluno deveria responder a um exercício de fixação obrigatório e, ao concluir todos os módulos, realizava uma avaliação final e uma pesquisa de avaliação do curso.

Nessa pesquisa de avaliação, os participantes avaliaram o curso de forma muito positiva, visto que, em uma escala de 1 a 5, a média das respostas foram sempre superiores a 4. Os alunos atribuíram notas a diferentes aspectos do curso, avaliando, por exemplo: se os materiais utilizados tinham adequada qualidade técnica; se os conteúdos discutidos despertaram seu interesse e curiosidade e se acrescentaram conhecimentos significativos à sua formação, aprofundando sua reflexão sobre os temas tratados; se a participação no curso teve impacto no seu desempenho profissional; e se os conteúdos trabalhados no curso podem ser aplicados no seu local de trabalho. Além destes aspectos, os alunos também atribuíram notas a diferentes questões específicas do material utilizado: linguagem utilizada nos materiais e vídeo-aulas das disciplinas, materiais de apoio, exercícios e avaliações, temáticas dos fóruns, vídeo aulas e cadernos/apostilas (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016).

Quanto à carga horária do curso, no guia do aluno (INTRODUÇÃO AO..., 2015) afirma-se que estão incluídas nesta, as atividades de leitura dos cadernos de estudos, visualização de vídeo aulas, participação nos fóruns e realização dos exercícios de fixação, que somam 50 horas. A atividade de leitura complementar realizada, conforme interesse do aluno, do material de apoio e dos *slides* com conteúdo sintetizado, que representa 10,5 horas e para a avaliação final, destina-se 2,5 horas. A tabela 4 apresenta a distribuição de carga horária calculada para tais atividades.

Tabela 4 – Carga horária das atividades da modalidade a distância do CEAC

Atividade	Carga horária
Leituras	40
Vídeo-aulas	10
Exercícios	2,5
Sínteses em powerpoint	3,5
Leituras recomendadas	7
Total	63 \cong 12 semanas

Fonte: Relatório Final do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura (2016).

Como se pode perceber através da tabela 4, o curso, oferecido inteiramente na modalidade à distância, tem duração de aproximadamente 12 semanas, ou seja, 3 meses. Assim, quanto à duração, pode-se dizer que, este é considerado um curso de médio prazo. Isso, assumindo-se que existem cursos de alguns dias, considerados de curto prazo, cursos com duração de meses, considerados aqui, de médio prazo, e cursos de longa duração, como graduações e especializações, que costumam ocorrer em anos.

Conforme consta no relatório final do curso (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2016) a importância do mesmo para o campo da cultura pode ser percebida em função da quantidade de pessoas que tentam se inscrever no mesmo, do curto tempo necessário para o preenchimento das vagas, da participação dos alunos e do índice de conclusão de 43% do total de inscritos. Além disso, em função de o curso ter sido realizado por uma equipe de docentes-pesquisadores com ampla experiência na administração pública da cultura, o curso propiciou aos participantes acesso a informações muito importantes para sua atuação profissional, o que é confirmado por relatos de alguns participantes a respeito do significado do curso para sua atuação profissional, em suas manifestações, tanto nas respostas ao questionário de avaliação do curso – em que, como comentado anteriormente, em uma escala de 1 a 5, a média das respostas foram sempre superiores a 4, quanto nos fóruns de discussão e nas mensagens eletrônicas recebidas.

5.2.2 A ideia de Administração do CEAC

Para analisar a ideia de gestão do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura promovido pela UFRGS, foram retirados diversos trechos de alguns documentos do curso e também relatos da entrevista realizada com a coordenadora geral do curso Rosimeri Carvalho da Silva – entrevistado R. Os trechos de documentos foram retirados do Relatório Final do curso, sinalizados por R1 e do material produzido para o primeiro módulo do curso, intitulado “Introdução ao Ensino EAD: procedimentos básicos”, para o qual os trechos estão sinalizados por R2. Também foram utilizados alguns trechos – sinalizados por R3 – de um documento intitulado “O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura”, que diz respeito a uma proposta de um novo termo de cooperação entre a Universidade Federal do Rio

Grande do Sul e o Ministério da Cultura, para o oferecimento de uma segunda edição do curso à distância, que já está em andamento.

Além disso, foram utilizadas informações contidas no *blog* do curso e no ambiente virtual *Moodle*, ao qual se teve acesso com função de tutor, permitindo a visualização completa do mesmo. Os trechos destacados são referentes às categorias propostas no quadro 4, da metodologia proposta, a fim de analisar determinados aspectos do curso, tendo em vista as dimensões da gestão estratégica e da gestão social, apresentadas no quadro 3 do presente trabalho.

Inicialmente, a julgar pelo próprio nome do curso, já é possível perceber o **direcionamento** do curso, no que se refere à gestão. Partindo-se das premissas de Tenório (1998), em relação à esfera pública como espaço mais fértil para que se desenvolva uma gestão social, em que se deve partir da sociedade, ou seja, em que o foco central é o social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), o fato de o nome do curso referir-se, especificamente, a administração pública da cultura, tende a sugerir um direcionamento voltado para a esfera pública de atuação. Os trechos a seguir confirmam e esclarecem essa questão. O trecho 56 foi retirado da fala do entrevistado R, que diz respeito a relação entre o nome do curso e a formação do entrevistado, marcada por pesquisadores como Gaulejac, Henriquez e Solè, que fazem uma reflexão importante sobre administração. Já o trecho 57 diz respeito aos **objetivos** do curso.

56) Gestão, nessa perspectiva é a gestão privada, e administração é a administração pública. Então, das questões públicas com objetivos absolutamente distintos, ou em grande medida distintos, sem o critério de eficiência como critério fundamental, visando não aos objetivos de um ou de outro e não aos objetivos financeiros e de lucro, mas a uma reflexão, ou pelo menos a uma reflexão que se quer, profunda, exaustiva e absolutamente democrática sobre os interesses envolvidos em qualquer disputa num campo. Então o uso da expressão administração pública da cultura tem relação com a concepção de administração que eu e o grupo de professores que trabalharam comigo nesse curso têm (ENTREVISTADO R).

57) O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura oferecido no Rio Grande

do Sul visava oferecer [...] atualização no que diz respeito aos fundamentos da Administração Pública voltada às especificidades da área, incluindo temas e transformações importantes da área a partir dos anos 2000, como as políticas públicas construídas a partir do Governo Lula (R1, p. 6).

Conforme colocado pelo entrevistado R, *o uso da expressão administração pública da cultura tem relação com a concepção de administração* que este e o grupo de professores do curso têm. Nessa concepção, *administração é a administração pública*, que diz respeito à *questões públicas*, visando não aos objetivos de um ou de outro e não aos objetivos financeiros e de lucro, mas a uma *reflexão exaustiva e absolutamente democrática* sobre os interesses envolvidos em qualquer disputa num campo. Essas ideias colocadas pelo entrevistado R, aproximam-se do conceito de esfera pública de Tenório (1999), que pressupõe igualdade de direitos individuais e discussão de problemas, que objetiva um entendimento mútuo, chegando a um consenso argumentado.

Além disso, o fato de o curso objetivar oferecer *atualização* aos participantes, no que se refere aos *fundamentos da Administração Pública voltada às especificidades da área*, ou seja, da cultura, incluindo questões como *políticas públicas construídas*, evidencia o foco dado a uma gestão que se desenvolve em uma esfera pública de atuação, em que o cidadão deve influir na transformação de sua própria situação no âmbito que vive e atua (TENÓRIO et al., 2008). Essa questão da participação do cidadão, no que se refere à administração pública, fica evidente nas ideias do curso quando se destaca o **foco de atuação profissional** pretendido, bem como a influência deste para o preenchimento das vagas oferecidas, abordados, nos trechos a seguir.

- 58) O Curso de Extensão em Administração Pública da cultura objetiva fortalecer a atuação dos administradores públicos e conselheiros de cultura, mas ampliou sua atuação desde sua primeira edição, sendo agora oferecido sem restrições de atuação (Blog do curso).
- 59) Com este novo formato, foi possível ampliar o público alvo do curso, tornando-o acessível a um grande número de interessados no país (R3, p. 1).
- 60) É importante lembrar que não houve seleção para o preenchimento das vagas, conforme

acordado com a Secretaria de Articulação Institucional. Dada a grande rotatividade nos cargos públicos vinculados à cultura, bem como a constante troca de conselheiros, seria útil para o campo da cultura que o maior número possível de cidadãos tivesse formação e passasse a entender o funcionamento da administração pública da cultura, pois, mesmo aqueles que não exercem atividades públicas, estão, permanentemente, como agentes culturais, em contato com a atuação da administração pública, dada a sua centralidade no campo. Assim, o preenchimento das vagas foi realizado pela ordem de realização da inscrição no sistema automatizado da Universidade (R1, p. 40).

- 61) Como nós sabíamos da necessidade enorme de formação, restringir as informações do curso não teria um porquê. Meu argumento com o ministério foi, quanto mais os agentes do campo da cultura receberem essa formação, mesmo aqueles que não são administradores públicos da cultura, melhor será, porque os agentes culturais, os produtores culturais, os artistas, se beneficiam conhecendo o funcionamento da máquina pública, porque eles estão em contato com ela o tempo todo (ENTREVISTADO R).
- 62) Isso leva formação pra população brasileira, isso leva formação pra quem precisa. Isso capacita pessoas que ainda não estão na administração pública virem a participar da administração pública (ENTREVISTADO R).

Ao ampliar o público alvo do curso, tornando-o acessível a um grande número, percebe-se que se ampliou, também, a ideia de participação – a qual é uma das finalidades de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), no que é de interesse social, no caso, referente à cultura. Apesar de o foco de atuação anterior, que era administradores públicos e conselheiros de cultura, já tratar-se de profissionais relacionados a uma esfera pública de atuação, o fato de o curso ter passado a ser oferecido sem restrições de atuação sugere um alinhamento do curso com a importância da participação. Isso é percebido nas informações retiradas dos documentos utilizados, em que há a afirmação de que seria útil para o campo da cultura que o maior número

possível de cidadãos tivesse formação e passasse a entender o funcionamento da administração pública da cultura, visto que todos os interessados no curso são agentes culturais, que, portanto, estão em contato com a atuação da administração pública.

A preocupação com a participação também aparece na fala do entrevistado R, que afirma que *quanto mais os agentes do campo da cultura receberem essa formação, melhor será, pois os agentes culturais, os produtores culturais, os artistas, se beneficiam conhecendo o funcionamento da máquina pública.* Além disso, afirma-se que o curso, *leva formação pra população brasileira, leva formação pra quem precisa,* contribuindo para que *pessoas que ainda não estão na administração pública venham a participar da administração pública,* demonstrando a preocupação com a participação, não só no curso, mas na administração pública do país, algo que é muito próximo à finalidade de uma gestão do tipo social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Já os esclarecimentos de que *não houve seleção para o preenchimento das vagas* e que *o preenchimento das vagas foi realizado pela ordem de realização da inscrição,* parece indicar o incentivo ao pluralismo no que se refere ao perfil de participantes, uma vez que, dada a oportunidade de qualquer interessado se inscrever no curso, aumentam as possibilidades de que haja uma maior diversidade de profissionais formados. Além disso, percebe-se uma busca por inclusão, tanto pela forma como se deu o preenchimento das vagas, quanto pelo fato de que foi dado a oportunidade de formação à todos os interessados, limitada apenas pelo número de vagas.

Essas questões aproximam os objetivos do curso a uma gestão social, uma vez que tanto o pluralismo quanto a inclusão representam premissas de tal gestão (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). A questão da inclusão também pode ser observada na **abrangência** territorial do curso, a qual é tratada no trecho 63 que segue.

- 63) O Curso contou com a participação de alunos de todos os estados da federação, sendo que o Rio Grande do Sul foi o estado com o maior número de participantes com 39% do total de alunos informados, seguido por São Paulo, com 15%, Rio de Janeiro, com 8% e Bahia, com 7% (R1, p. 41).

Embora tenha havido uma maior participação de indivíduos do estado do Rio Grande do Sul, o fato de o curso ter tido a *participação de alunos de todos os estados*, indica a ideia de inclusão, no que se refere ao

oferecimento de uma oportunidade de formação em administração pública da cultura, abrangendo de alguma forma, todo o país.

No que diz respeito à **metodologia** do curso, ao destacar-se informações sobre as **abordagens das aulas** e **recursos tecnológicos** utilizados nos módulos, dentro do ambiente virtual é possível a identificação de algumas questões relacionadas a ideia de gestão do mesmo. Os trechos a seguir dizem respeito às referidas informações sobre a metodologia do curso.

- 64) Cada aula é composta por um texto base — o Caderno de Estudos —, materiais complementares, vídeoaulas e um exercício de fixação obrigatório. Os alunos também têm acesso a um fórum virtual de discussão em cada disciplina (R2, p. 13).
- 65) Em cada módulo, ou disciplina, você encontrará os ícones do caderno de conteúdos, das vídeo aulas preparadas para aquele módulo, do conteúdo online — contendo o mesmo material do caderno, mas em formato próprio para ser visualizado no computador, o fórum da disciplina, as atividades de avaliação e o material de apoio (R2, p. 8).
- 66) Os participantes tiveram acesso a materiais escritos, vídeoaulas, exercícios, indicação de leituras e links na internet para aprofundar os temas tratados, além do resumo dos conteúdos em apresentações PowerPoint (R3, p. 2).
- 67) Material de apoio: São textos de periódicos acadêmicos, postagens de blogs e sites que poderiam possibilitar o conhecimento de experiências, palestras, etc. (R2, p. 8).
- 68) Alguns secretários e diretores do Ministério da Cultura também gravaram vídeos falando de políticas culturais que vem sendo desenvolvidas (R1, p.39).

De acordo com as informações obtidas, percebe-se que, embora a abordagem das aulas seja a mesma em todas elas, incluindo sempre *texto base*, *materiais complementares*, *vídeoaulas*, *exercício de fixação obrigatório* e *fórum*, há uma pluralidade nos recursos tecnológicos explorados para tanto, a qual representa uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). O *caderno de conteúdos*, estava disponível também, em outro formato, através do *conteúdo online*, além disso, haviam *vídeoaulas* específicas para cada

módulo, no intuito de esclarecer o conteúdo e as *atividades de avaliação*, que auxiliavam na fixação dos aprendizados, assim como o *resumo dos conteúdos*.

O *material de apoio* também incluía *indicação de leituras e links na internet para aprofundar os temas tratados*, o que permitia um conhecimento dos assuntos tratados para além dos limites do caderno de conteúdos dos módulos, visto que era disponibilizado, nesse espaço, acesso a informações sobre fatos e experiências da realidade, no que se referia ao assunto tratado no módulo, como, por exemplo, por *vídeos gravados por secretários e diretores do Ministério da Cultura*, falando de *políticas culturais* que estavam *sendo desenvolvidas*, ou ainda, *textos de periódicos acadêmicos, postagens de blogs e sites que poderiam possibilitar o conhecimento de experiências, palestras, etc.* Essas questões traziam possibilidades aos alunos de investigação das interconexões estruturais dos fenômenos sociais, relacionados à cultura, permitindo uma observação em uma relação direta com as leis históricas do momento na sociedade estudada (TENÓRIO, 1998), o que se alinha às ideias da teoria crítica como epistemologia de uma gestão social.

Outro recurso do curso em questão que permite uma aproximação com esse posicionamento epistemológico é o fórum da disciplina, cujas informações estão destacadas nos trechos a seguir, referentes aos fóruns existentes no curso.

- 69) Incentiva-se a utilização do Fórum dos alunos para a solução conjunta de dúvidas, bem como para troca de experiências. Haverá diferentes fóruns: um para apresentação de cada um dos alunos, outros em cada módulo, para discussão e esclarecimentos referentes àquela disciplina. O curso é inteiramente auto ministrado, não contando com tutores de conteúdo, mas apenas o suporte para uso do Moodle (R2, p. 7).
- 70) FÓRUM - DISCIPLINA 2: É importante que, além de trabalharem para se apropriar dos conteúdos elaborados pelos professores, os estudantes exercitem o uso destes conhecimentos dos quais pretendem se apropriar. Uma das formas de exercitar é discutir com os colegas a partir de suas reflexões e observação da realidade (AMBIENTE VIRTUAL).
- 71) *Compartilhe seus achados com os colegas no fórum! Compartilhe também as suas*

dificuldades. Talvez mais de uma pessoa esteja encontrando os mesmos problemas que você! (R2, p.21)

- 72) FÓRUM DE INTERAÇÃO LIVRE: Este fórum foi criado para livre interação dos alunos do curso. A Equipe de Apoio e a Coordenação do curso não participam dos debates nem interagem neste espaço (para entrar em contato, envie mensagem aos tutores), mas se reservam o direito de excluir mensagens inapropriadas, incluindo as de cunho comercial ou de assuntos alheios ao curso (AMBIENTE VIRTUAL).
- 73) O curso à distância não permite uma discussão efetiva, porque a discussão no fórum ela não acontece, eventualmente algumas pessoas discutem umas com as outras, é raro (ENTREVISTADO R).

Como destacado nas informações obtidas, um dos *diferentes fóruns* contidos no ambiente virtual era o *fórum da disciplina* de cada módulo, que possibilitava a *troca de experiências* entre os alunos, bem como *discussão e esclarecimentos referentes àquela disciplina e solução conjunta de dúvidas*. Ainda se referindo a tal fórum, na disciplina 2, destaca-se que é importante que os alunos *exercitem o uso destes conhecimentos*, apontando como uma das formas, *discutir com os colegas a partir de suas reflexões e observação da realidade*. Através disso, percebe-se uma aproximação com o posicionamento da teoria crítica de que o pesquisador, no caso do curso, o participante, e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

Outros fóruns existentes destinavam-se à *apresentação de cada um dos alunos* e a *livre interação dos alunos*, o que demonstra uma preocupação do curso em relação à integração dos participantes, a qual é apontada por Cançado, Sausen e Villela (2013), como uma das premissas da gestão social. Além disso, a afirmação “*compartilhe seus achados com os colegas no fórum! Compartilhe também as suas dificuldades*” sugere um incentivo à cooperação – *modus operandi* de uma gestão social, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013) – entre os participantes, no intuito de isso facilitar o processo de todos, o que pode ser alinhado a finalidade da gestão de bem comum (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

No entanto, ao considerar-se o fato de o curso ter sido desenvolvido para ser *inteiramente auto ministrado* e *à distância*, afirma-

se que uma efetiva *discussão no fórum não acontece*, pois apenas *eventualmente algumas pessoas discutem umas com as outras*. Isso, somado à afirmação, a respeito do *fórum de interação livre*, de que “*A Equipe de Apoio e a Coordenação do curso não participam dos debates nem interagem neste espaço*”, parece dificultar uma maior interação, tornando o processo de aprendizagem bastante autônomo e individual, algo que é mais próximo das premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

O curso analisado também contou com outros dois recursos tecnológicos ao longo do processo, um *blog* na internet específico do curso e uma página na mídia social *facebook*. O trecho 73 a seguir contém informações do curso, referentes a esses recursos utilizados.

- 74) Além disso, divulgamos o curso através de um blog na internet hospedado no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de uma página em mídia social - Facebook. Através destes meios foi possível estabelecer uma comunicação direta com os interessados no curso, divulgar informações e esclarecer dúvidas. Abaixo estão imagens destes dois meios de divulgação (R1, p.49).

Através das informações destacadas, percebe-se que o *blog na internet hospedado no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* e a *página em mídia social – Facebook*, são recursos que demonstram a tentativa de integração entre os participantes e a coordenação do curso, a qual se aproxima de uma das premissas da gestão social, segundo Cançado, Sausen e Villela (2013). Isso fica evidente, uma vez que, através de tais ferramentas *foi possível estabelecer uma comunicação direta com os interessados no curso* e, consequentemente, com os indivíduos que vieram a participar da formação.

Além do objetivo e da metodologia utilizada no curso, o **conteúdo programático** representa um importante aspecto no que tange à ideia de gestão presente no curso. Os trechos a seguir dizem respeito à algumas ideias norteadoras, colocadas pelo entrevistado R, para construir o conteúdo programático do curso.

- 75) Nós sabíamos que nós queríamos uma reflexão densa sobre administração pública, ainda que essa reflexão tivesse que passar por uma simplificação para poder ser colocado num curso que seria auto instrucional, nós não queríamos abrir mão da densidade da reflexão (ENTREVISTADO R).

- 76) Independente dos limites de recursos e de tempo, nunca abrimos mão de algumas questões que para nós eram muito importantes, que é uma perspectiva crítica, reflexiva, densa e coerente (ENTREVISTADO R).

Na fala do entrevistado R, afirmar-se que na construção do conteúdo programático do curso, se queria *uma reflexão densa sobre administração pública*, que mesmo que essa *reflexão tivesse que passar por uma simplificação* em função da caráter *auto instrucional* do curso, não se pensava em *abrir mão da densidade da reflexão*. Afirma-se também, que *independente dos limites de recursos e de tempo*, havia *algumas questões* consideradas *muito importantes*, que se referem à *uma perspectiva crítica, reflexiva, densa e coerente*. Essas ideias parecem indicar uma aproximação à epistemologia teórico crítica da gestão social, a qual, de acordo com Guess (1988 apud Tenório, 1999), busca produzir esclarecimento entre os agentes, através da reflexão.

Orientado por essas ideias, o conteúdo programático do curso inclui os temas das disciplinas e os aportes teóricos e referenciais utilizados. Os trechos que seguem se referem à alguns módulos do curso, e demonstram a presença de diversos direcionamentos alinhados a uma gestão social, como esfera pública de atuação, participação como finalidade, cooperação como *modus operandi* e foco sociocêntrico.

- 77) Políticas Públicas e Administração Pública Participativa: Administração pública e políticas para a cultura na história do Brasil. A Reforma do Estado. Formas de participação na gestão pública: o Orçamento Participativo, os Conselhos, O programa Cultura Viva, o Sistema Municipal de Cultura (R1, p.37).
- 78) Administração Pública Contemporânea: Abordagens teóricas sobre a organização da administração pública e suas implicações práticas. Repercussão dessas abordagens no contexto da administração pública brasileira. Debates contemporâneos sobre a organização da administração pública (R1, p.38).
- 79) Orçamento Público: Apresentar visão sistêmica do processo orçamentário brasileiro. Orçamento como instrumento de ação governamental (R1, p.38).
- 80) Governança Pública: Relações entre Estado e sociedade civil no campo da cultura. Conceito

de governança. Formas de governança. Descentralização e coordenação: o Estado em rede. Conselhos de cultura e as diferentes formas de participação na formulação e implementação de políticas públicas de cultura, redes de cooperação entre Estado e entidades do terceiro setor (R1, p.39).

Ao incluir questões como *Relações entre Estado e sociedade civil* e *Conselhos de cultura*, é possível perceber um claro direcionamento a uma esfera pública de atuação nos temas que tratam sobre administração e assuntos relacionados à gestão, uma vez que representam espaços onde há a possibilidade de igualdade de direitos individuais e discussão negociada (TENÓRIO, 1999). Já as discussões referentes à *governança pública, políticas públicas, administração pública participativa, organização da administração pública e suas implicações práticas e orçamento como instrumento de ação governamental*, indicam um conceito de gestão com foco no social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), na sociedade como um todo, por tratarem-se de temas que são, essencialmente, sociais.

Há também, diversos temas, como *administração pública participativa, formas de participação na gestão pública, orçamento participativo e diferentes formas de participação na formulação e implementação de políticas públicas de cultura*, que apontam para uma ideia de gestão que tem a participação como uma de suas finalidades. Há também, temas que sugerem a cooperação como *modus operandi* da gestão, a saber, *redes de cooperação entre Estado e entidades do terceiro setor* (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Além dos temas e assuntos tratados nos módulos, há informações no material complementar destes que também trazem questões que possibilitam entender que ideia de gestão o curso pretende passar a seus alunos. O trecho 80 que segue foi retirado do espaço no ambiente virtual do curso destinado ao **material complementar** do módulo Administração Pública Contemporânea, já o trecho 81 diz respeito à um trecho retirado da fala do entrevistado R sobre esses materiais.

- 81) Há um conjunto de textos composto pelo artigo da professora e pesquisadora Ana Paula Paes de Paula - “Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social”; a réplica feita ao mesmo por Bresser Pereira - “Réplica: Comparação impossível”. Por fim a tréplica apresentada pela Ana Paula

- “Tréplica: Comparação Possível” (AMBIENTE VIRTUAL).

- 82) Eu dou muita importância aos materiais complementares [...]. Eles vão servir principalmente pra quem se interessou pelo conteúdo e quer se aprofundar. Então tem ali todos os outros links, outros textos, vídeos e tem as sugestões de bibliografia no final de cada livro (ENTREVISTADO R).

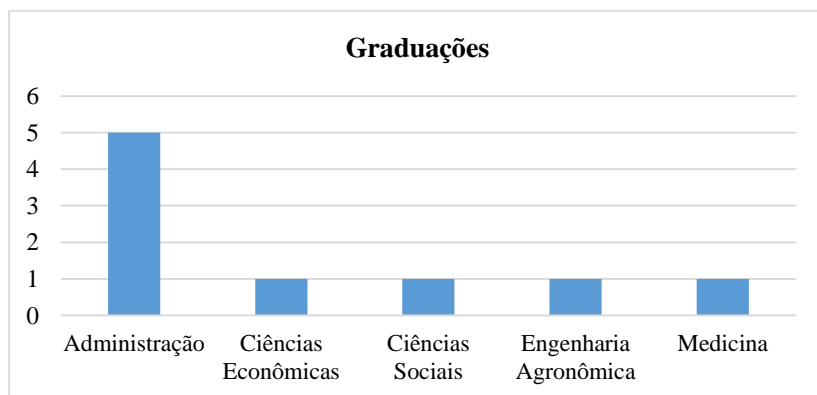
Como é possível perceber através do artigo “*Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social*”, da professora e pesquisadora Ana Paula Paes de Paula, sugerido para leitura como material complementar, as discussões do conteúdo programático do curso trazem claramente a gestão social como uma das possibilidades para a administração pública. Destaca-se também, que a referida autora, é uma pesquisadora importante no que se refere à área de Administração no Brasil, estudando temas relacionados a ideia de resistência a hegemonia do pensamento gerencial em relação às necessidades da sociedade, através de iniciativas a propagação de um pensamento crítico e uma gestão que represente uma ruptura com o modelo burocrático de organização, na qual se inclui a gestão social. Conforme se observa no currículo *lattes* da pesquisadora, disponível na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), esta estuda, mais precisamente, temas como gestão dialógica, gestão colaborativa, autogestão, experiências organizacionais alternativas, economia solidária, movimentos sociais e participação social.

Em relação aos materiais complementares, o entrevistado R afirma que dá *muita importância aos materiais complementares*, uma vez que estes permitem ao aluno *se aprofundar* nas discussões tratadas em cada módulo. Isso tende a facilitar um processo de aprendizagem mais reflexivo, o que se aproxima mais das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Além disso, percebe-se também uma preocupação com a pluralidade dos materiais complementares, uma vez que estes são disponibilizados através de *links*, *textos*, *vídeos* e *sugestões de bibliografia*.

Assim como os autores e referências utilizados no conteúdo programático do curso, o **corpo docente** do mesmo também permite que se façam algumas considerações a respeito da ideia de gestão trabalhada. Esse, foi composto por 9 professores, que elaboraram o conteúdo do caderno de cada um dos módulos do curso. As informações condensadas

nos gráficos 4, 5 e 6 e nas tabelas 4 e 5 apresentadas a seguir foram extraídas de currículos disponíveis na plataforma *lattes* do CNPq. O gráfico 4 evidencia as **áreas de formação** referentes às graduações dos professores que integraram o corpo docente do curso.

Gráfico 4 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CEAC



Fonte: Elaborado pela autora.

Já na tabela 5 estão listadas as demais formações dos professores integrantes do corpo docente do curso. Todos os 9 professores possuem formação em nível de mestrado e doutorado, e um dos professores tem titulação de mestrado em duas áreas distintas. Além disso, dois professores possuem, também, formação em nível de especialização, sendo um deles em saúde pública e outro em direito empresarial.

Tabela 4 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados e Doutorados do Corpo Docente do CEAC

Mestrado/Doutorado	Número de Formados
Administração	11
Antropologia	1
Ciências Econômicas e Empresariais	1
Comunicação e Cultura	1
Educação	2
Engenharia de Produção	1

Planejamento Urbano e Regional	1
Sociologia	1
Total	19

Fonte: Elaborado pela autora.

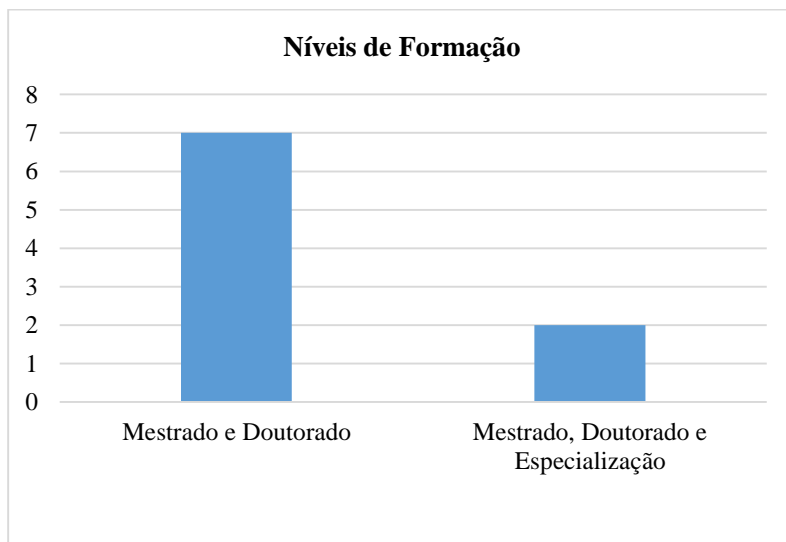
Além das informações dispostas no gráfico 4 e na tabela 4, o trecho 82 também contém algumas questões relacionadas à formação do corpo docente do curso, referindo-se à um trecho da fala do entrevistado R.

83) Predominam professores que atuam na administração, embora as formações não sejam todas de administradores.
(ENTREVISTADO R).

Apesar de grande concentração da formação, tanto em nível de graduação como em nível de pós graduação, em administração, através dos dados apresentados no gráfico 4, na tabela 4 e na fala do entrevistado R, ao colocar que no corpo docente do curso *predominam professores que atuam na administração, embora as formações não sejam todas de administradores*, percebe-se que há também uma certa variedade de áreas de formação dos professores convidados a fazer parte do corpo docente do curso. Isso representa um pluralismo na escolha destes profissionais, considerando suas áreas de formação, o que diz respeito a uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Como dito anteriormente, todos os professores convidados a integrar o corpo docente do curso possuíam formação nos níveis de mestrado e doutorado e alguns deles, também em nível de especialização. O gráfico 5 a seguir contém a divisão dos 9 professores do curso por níveis de formação.

Gráfico 5 - Níveis de formação do Corpo Docente do CEAC



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação, sabe-se que formações em nível acadêmico, como é o caso de mestrados e doutorados, tendem a refletir em uma formação mais reflexiva, contribuindo, em muitos casos, para uma formação ampla e crítica. Já as especializações, costumam culminar em formações mais operacionais ou técnicas. Através do gráfico 5 percebe-se que 7 professores possuem formação no nível de mestrado e doutorado e os outros 2 professores possuem, além de formação em nível de mestrado e doutorado, formação também em nível de especialização. Ou seja, todos os 9 professores possuem formação acadêmica, o que, por tender a proporcionar uma formação mais reflexiva, demonstra uma maior aproximação a um direcionamento teórico crítico, como epistemologia de uma gestão social (TENÓRIO, 1998), pela totalidade do corpo docente do curso, no que se refere ao nível de formação.

Outra informação que se pôde extrair dos currículos, referente ao corpo docente do curso, diz respeito à atuação deste. A tabela 5 apresenta os **estados de atuação** dos 9 professores convidados para escrever o conteúdo dos módulos do curso.

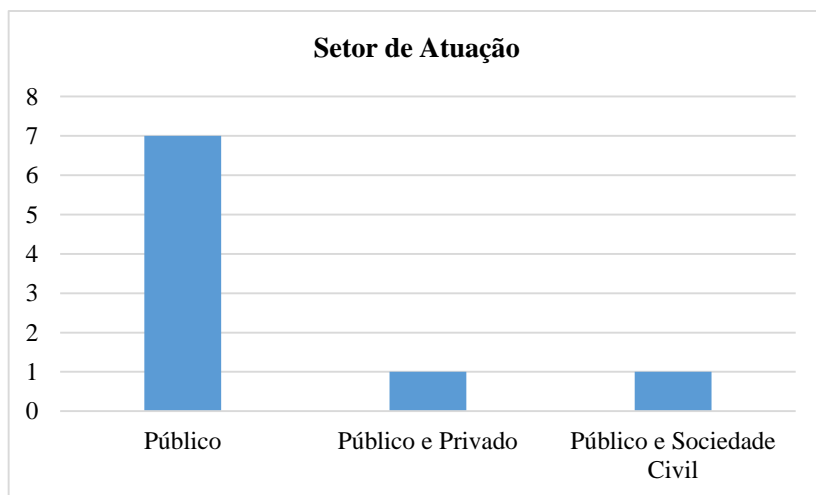
Tabela 5 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CEAC

Estado	Número de Professores
Minas Gerais	1
Rio Grande do Sul	7
Santa Catarina	1
Total	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Através da tabela 5 percebe-se que a maior quantidade de profissionais – 7 do total de 9 professores, atua no estado do Rio Grande do Sul, local de em que se originou o curso. Foram incluídos apenas dois profissionais de outros estados, um de Santa Catarina e outro de Minas Gerais. Também referente à atuação do corpo docente, o gráfico 6 contém a distribuição do mesmo entre os **setores de atuação** público, privado e sociedade civil, conforme segue.

Gráfico 6 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CEAC



Fonte: Elaborado pela autora.

Através das informações contidas no gráfico 6, percebe-se que há uma pequena atuação por parte dos professores no setor privado, apenas um deles atua nesse setor, de forma não exclusiva. Em contrapartida,

percebe-se que todos os professores têm atuação no setor público, sendo que a maior parte, 7 do total de 9, atua exclusivamente nesse setor, um atua tanto no setor público quanto no privado e um atua tanto no setor público quanto na sociedade civil. Estes últimos dois setores, por tratarem de questões sociais, são os espaços mais férteis ao considerar-se a esfera pública de atuação de uma gestão social.

Outra informação que se refere ao setor de atuação dos professores e auxilia no entendimento da esfera de atuação considerada na composição do corpo docente do curso está destacada no trecho a seguir.

- 84) Toda a equipe foi formada por doutores e pesquisadores de reconhecido renome no campo, com atuação acadêmica destacada, bem como, em alguns casos atuação no campo da cultura, em organizações culturais e na administração pública da cultura (R1, p.13).

A afirmação de que os professores possuem *atuação no campo da cultura, em organizações culturais e na administração pública da cultura*, somada ao fato de todos os professores atuarem no setor público indica uma grande aproximação com a esfera pública ao considerar-se o espaço de atuação para a ideia de gestão do curso em questão (TENÓRIO, 1999; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Outras informações que permitem uma compreensão da ideia de gestão do curso dizem respeito à **forma de avaliação** utilizada. A seguir, destacam-se trechos que fazem alusão a essa questão.

- 85) Os alunos foram avaliados a partir de exercícios disponíveis na plataforma com correção automática. Ao fim, o aluno que obteve sucesso em todas as etapas teve direito a um certificado de extensão emitido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (R1, p.4).
- 86) Os estudantes que alcançaram desempenho satisfatório (nota 6,0) nas auto avaliações controladas automaticamente pelo Moodle receberam certificado de conclusão, emitido pela Pró-Reitoria de Extensão (R1, p.40).
- 87) Para fins de avaliação do processo de aprendizagem, ao final de cada disciplina, você deverá responder a um exercício de fixação obrigatório e, ao concluir todos os módulos, realizará uma avaliação final e uma pesquisa de avaliação do curso (R2, p.7).

O fato de os alunos serem avaliados por *exercícios com correção automática*, em outras palavras, *auto avaliações controladas automaticamente*, parece indicar uma razão técnica na consecução desse processo de avaliação e a busca de uma solução ótima, premissas mais próximas de uma gestão estratégica, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013). Isso pode ser percebido ao se considerar que tal forma de avaliação foi desenvolvida para que não houvesse necessidade de acompanhamento na avaliação do aluno, culminando em uma avaliação padrão, com apenas uma possibilidade de resposta, desconsiderando a forma individual de se expressar do aluno em relação ao conteúdo aprendido.

Percebe-se também, uma finalidade relacionada ao desempenho, o qual está relacionado a uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), no que diz respeito a avaliação do aluno, uma vez que se o mesmo obtivesse *sucesso em todas as etapas*, o que ocorria se o aluno atingisse um *desempenho satisfatório (nota 6,0)*, teria direito ao certificado do curso. Percebe-se a busca por melhoria de desempenho também, nos resultados do processo de formação, pelo fato de, além do *exercício de fixação obrigatório* de cada módulo e da *avaliação final*, o aluno ter que responder a uma *pesquisa de avaliação do curso* para a obtenção de seu certificado. Embora saiba-se que a pesquisa é importante para aperfeiçoar o curso, o fato de esta ser obrigatória demonstra essa finalidade de se obter um melhor desempenho ou maximização de resultados no que diz respeito a quantidade de respondentes.

Essa forma de avaliação está relacionada ao fato de o curso ser inteiramente a distância, atingindo um grande número de participantes. Apesar de o processo avaliativo do curso se afastar de uma lógica mais condizente com uma gestão do tipo social, os trechos a seguir permitem alguns esclarecimentos adicionais sobre essa questão.

- 88) Infelizmente, a realização de trabalhos finais não é possível em um curso EAD sem tutoria e orientação de professores, pois isto limitaria muito o número de alunos em formação e aumentaria muito o custo do projeto (R1, p. 51).
- 89) O recurso que nós tínhamos não dava para contratar tutores, não dava para contratar orientadores. [...] Então o curso teve que ser auto instrucional, ele é auto instrucional porque não há equipe (ENTREVISTADO R).
- 90) É preciso considerar também uma outra coisa, não tem um jeito de só ganhar tomando essas

decisões, se o MinC apoia-se a criação do curso com tutoria não poderíamos abrir 1400 vagas, porque eu não teria como ter tutores pra 1400 alunos. [...] Não tem nem espaço para os tutores trabalharem, seria inviável. Então eu poderia ter tutores, poderia dar uma formação melhor, ao mesmo tempo eu reduziria bastante o número de pessoas em contato com as informações do curso (ENTREVISTADO R).

- 91) Eu sinceramente gostaria de ter uma equipe de tutores trabalhando direto, porque primeiro, a fixação no curso seria maior e a formação é muito melhor quando a pessoa pode discutir, interagir mais e ter corrigidas suas interpretações (ENTREVISTADO R).

Como destacado nos trechos, afirma-se que o curso *é auto instrucional porque não há equipe*, uma vez que, com os limitados recursos disponíveis, *não dava para contratar tutores, não dava para contratar orientadores*, profissionais que seriam necessários para a realização de uma forma de avaliação mais individual e reflexiva, condizendo com as ideias de uma gestão social.

Ao afirmar-se que, *infelizmente, a realização de trabalhos finais não é possível em um curso EAD sem tutoria e orientação de professores*, percebe-se que embora o curso tenha estruturado seu processo de avaliação através de exercícios com correção automática, isso só ocorreu dessa forma em função da limitação de *recursos* e da proposta que se tinha de incluir o máximo de interessados possível, uma vez que uma avaliação diferente, mais individual, *reduziria bastante o número de pessoas em contato com as informações do curso*, ou seja, *limitaria muito o número de alunos em formação e aumentaria muito o custo do projeto*.

Assim, mesmo que fosse possível *ter tutores*, permitindo *dar uma formação melhor* aos participantes, não se poderia *abrir 1400 vagas*, pois *não teria como ter tutores pra 1400 alunos*, em função da restrição de recursos e de estrutura, uma vez que não teria *nem espaço para os tutores trabalharem*. Isso tornaria o curso *inviável* e desconsideraria o caráter inclusivo da proposta de formação inicial.

Além disso, as informações do trecho 90 esclarecem um posicionamento do curso em relação à tutoria para viabilizar uma avaliação diferente. Afirma-se que *se gostaria de ter uma equipe de tutores trabalhando direto*, associando isso a uma *formação muito melhor*, na medida em que a tutoria possibilitaria ao participante, *discutir*,

interagir mais e ter corrigidas suas interpretações, o que se aproxima das premissas de uma gestão do tipo social.

A **modalidade** utilizada no curso também comunica algo em relação a ideia de gestão do curso. Como é possível perceber através das informações contidas nos trechos 87, 88, 89 e 90 destacados anteriormente, a modalidade à distância, adotada no curso em questão, apresenta limitações para a formação do aluno dentro de uma perspectiva mais reflexiva. Os trechos a seguir se referem a essa modalidade utilizada no curso e sua duração.

- 92) Este é um curso de extensão de 63 horas na modalidade Ensino a Distância (EAD) e será desenvolvido na plataforma virtual de aprendizagem Moodle (R2, p.7).
- 93) Os relatos dos estudantes comprovam o acerto na decisão de oferecer o curso em modalidade a distância, pois muitos expressam que esta foi a única possibilidade de terem acesso à formação (R1, p.4).
- 94) A utilização da estratégia do ensino a distância contribuiu significativamente com a ampliação de pessoas capacitadas em Gestão Pública da Cultura. Foram oferecidas à sociedade quatro turmas, em um total de 1400 vagas, com duração de três meses (R3, p.2).
- 95) Nada substitui a sala de aula, nada substitui o contato pessoal, presencial. Nada substitui o aluno estar ali, na frente do professor, ouvir uma explicação que talvez não seja aquela que ele dá a leitura que fez. Mas a gente não pode atuar pensando no ideal, muito menos do irreal (ENTREVISTADO R).
- 96) O que seria desejável seria ter curso presencial pra toda essa gente que quer se formar administrador público da cultura. Não é possível, então o outro lado é que o EAD, por mais limitado que ele seja com relação a sala de aula presencial, ele é capaz de levar essas informações a um número muito grande de pessoas (ENTREVISTADO R).

O fato de tratar-se de um *curso de extensão na modalidade Ensino a Distância* demonstra o caráter inclusivo do curso, o qual alinha-se a uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Isso, devido ao fato de que cursos de extensão, de

acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, são oferecidos tanto para alunos que tenham concluído a graduação em nível superior, como para os que estão em formação ou que ainda não tenham ingressado na universidade. Assim, a combinação de um curso de extensão à distância possibilitou a formação de uma diversidade de agentes culturais interessados, o que fica evidente com os relatos de estudantes, que apontam para um *acerto na decisão de oferecer o curso em modalidade a distância*, por tratar-se da *única possibilidade de terem acesso à formação*.

No entanto, ao considerar-se que o curso foi *desenvolvido na plataforma virtual* de forma integral, é possível afirmar que isso representa uma barreira à integração dos participantes, contribuindo para um distanciamento ao longo do processo, algo que facilita um pensamento mais voltado para uma gestão estratégica. Além disso, a utilização da *estratégia do ensino a distância* para a *ampliação de pessoas capacitadas em Gestão Pública da Cultura*, embora permita uma maior inclusão, também representa uma forma de minimização de custos e maximização de resultados através de um maior número de pessoas atingidas, ambos entendidos por Cançado, Sausen e Villela (2013), como finalidade de uma gestão estratégica.

Essas ideias são reforçadas nas afirmações de que *nada substitui a sala de aula, o contato pessoal, presencial, o aluno estar ali, na frente do professor, ouvir uma explicação que talvez não seja aquela que ele dá a leitura que fez*. Afirma-se também que *o que seria desejável seria ter curso presencial pra toda essa gente que quer se formar administrador público da cultura*, mas que *não se pode atuar pensando no ideal, muito menos do irreal*. Assim, *o EAD, por mais limitado que seja com relação a sala de aula presencial, é capaz de levar essas informações a um número muito grande de pessoas*. Essas informações colocadas deixam claro a limitação da modalidade utilizada no curso, e a utilização desta em função da inviável situação para a utilização da modalidade presencial.

Em relação à duração do curso, assumindo-se que cursos com duração de meses, são considerados cursos de médio prazo, por ter a *duração de três meses*, com o total de *63 horas*, o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura se enquadraria em uma duração de médio prazo. Isso se alinharia a uma dimensão temporal mais limitada, algo mais próximo às práticas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

No entanto, não é possível afirmar, em relação a duração de meses se o curso se aproxima mais ou menos de tal tipo de gestão. O que se pode

interpretar, é que quanto menor a duração do curso, mais difícil se torna a tarefa de viabilizar uma proposta de formação reflexiva e crítica, mais próxima às ideias de uma gestão do tipo social. Assim, pode-se dizer que, embora o curso tenha, na prática, uma duração de médio prazo, o tempo de duração de 3 meses pode ter sido suficiente para permitir o cumprimento dos objetivos do curso de proporcionar atualização no que diz respeito aos fundamentos da Administração Pública voltados à área cultural, considerando-se também a construção de seus conteúdos, a qual demonstrou uma forte aproximação com premissas de uma gestão do tipo social.

5.3 CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS E AGENTES CULTURAIS DO RIO DE JANEIRO

O Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais (CFGA) já teve duas edições, a primeira aconteceu em 2013, com a disponibilização de 800 vagas e a segunda edição se deu em 2015, em que foram oferecidas 390 vagas. Dos cursos pesquisados para o presente trabalho, dispostos no quadro 2 da metodologia proposta, o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, em sua primeira edição, é o curso que ofereceu o segundo maior número de vagas. Em função disso, tendo em vista um dos critérios considerados para a escolha dos cursos a serem analisados – número de vagas disponibilizadas e também em função do acesso à documentos e relatórios, decidiu-se por realizar a análise desta edição do curso.

Para a apresentação e análise do curso que seguem, foram utilizados: um documento elaborado pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IFHT/UERJ), que contém informações sobre a proposta da primeira edição do curso (IFHT, 2013); o Guia do Aluno do curso (GUIA DO..., 2013); um relatório de avaliação produzido ao final do processo formativo (RELATÓRIO DE..., 2014); e o caderno de ementas do curso (CADERNO DE..., 2013), que continha informações sobre o conteúdo programático e sobre os especialistas conteudistas que integraram o corpo docente do curso.

5.3.1 Apresentação do CFGA

O Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais foi realizado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Cultura do

Rio de Janeiro (SEC), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias e o Ministério da Cultura. O curso ocorreu no âmbito do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Cultural dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro (PADEC), um programa criado em 2010, com o intuito de financiar projetos propostos pelos órgãos de cultura dos municípios, com parte de recursos próprios do Tesouro do estado do Rio de Janeiro e outra parte oriunda de um convênio firmado com o Ministério da Cultura (PADEC, 2017).

Conforme consta na proposta do curso para a sua primeira edição (IFHT, 2013), elaborada pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da UERJ, a primeira edição ocorreu de novembro de 2013 a julho de 2014, totalizando 9 meses. Esta, tinha como objetivo capacitar 800 gestores e agentes culturais das oito mesorregiões do Estado do Rio de Janeiro, em consonância com os novos paradigmas de gestão cultural, como parte essencial do processo de consolidação e de consecução, respectivamente, do Sistema Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Cultura.

Além disso, na proposta elaborada (IFHT, 2013), estão relacionados diversos objetivos específicos, sintetizados da forma que segue:

- a) Familiarizar os gestores e agentes culturais com os marcos conceituais da cultura e suas dimensões simbólica, cidadã e econômica;
- b) Promover uma compreensão sobre o contexto atual das políticas públicas para a cultura no Brasil e seus processos de participação social;
- c) Promover uma reflexão sobre o potencial da cultura no desenvolvimento social e econômico;
- d) Familiarizar os participantes com os diversos aspectos e elos da cadeia produtiva dos diferentes setores culturais;
- e) Capacitar os gestores e agentes culturais para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas para a cultura, em todos os seus segmentos, bem como para a elaboração, realização, monitoramento e avaliação de projetos culturais;
- f) Familiarizar os gestores e agentes culturais com os processos de financiamento, planejamento e gestão, bem como a legislação vigente no campo da cultura;

A edição de 2013 contou com 20 turmas com 40 alunos em cada uma, totalizando em 800 o número de vagas ofertadas. Desse total, cerca de 300 vagas foram destinadas a gestores públicos da cultura, indicados

pelas prefeituras dos municípios do estado. De acordo com as informações contidas na proposta do curso, as demais vagas foram preenchidas através de processo seletivo, destinado a todos aqueles que tivessem interesse em aprender ou aprofundar conhecimentos sobre cultura, gestão, planejamento, projetos e outros temas correlatos.

As vagas ofertadas mediante o processo seletivo foram preenchidas por agentes culturais dos pontos de cultura do estado do Rio de Janeiro e outros agentes culturais da sociedade civil que se inscreveram no processo. Segundo consta na proposta do curso, dentro desse perfil havia uma ampla variedade de profissionais com algum tipo de ligação com o meio cultural e com formação acadêmica diversificada, incluindo desde o nível médio até especialização.

Segundo os idealizadores do curso (IFHT, 2013) espera-se dos gestores e agentes culturais, competências na formulação de políticas para a cultura, o que supera uma concepção de gestão cultural baseada na prática de eventos, e aponta para uma crescente estruturação do setor e sustentabilidade das atividades culturais. Além disso, espera-se que estes tenham capacidade de planejar e prever as infraestruturas necessárias para tais atividades, sendo capazes de fazer uma articulação com outros campos contíguos da gestão pública tais como educação, trabalho, desenvolvimento social e turismo.

Assim, o curso buscou atender às necessidades destes diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura, considerando a heterogeneidade de instituições de vínculo, de formação inicial, e de atuação no campo cultural. Para tanto, a metodologia semipresencial do processo aliou conteúdos críticos e conceituais, essenciais à compreensão da cultura e de suas políticas públicas, em suas múltiplas dimensões e aspectos, a conteúdos e atividades práticas e metodológicas, voltadas para a apropriação das ferramentas de gestão de políticas e de projetos.

Como metodologia, segundo informações dispostas no guia do aluno do curso (GUIA DO..., 2013), foi utilizado um sistema de ensino modular, em que eram conciliados encontros presenciais, tecnologias de informação e comunicação na mediação da aprendizagem e tutoria à distância, através do ambiente virtual de aprendizagem, criado pelo IFHT da UERJ. Tal ambiente se baseava em um princípio de comunicação educativa, empregando ferramentas didáticas e de interação à distância, na busca de um aprendizado comunicativo e colaborativo, valorizando as diferentes ideias e as autorias dos participantes.

Assim, conforme consta no guia do aluno (GUIA DO..., 2013), o curso era constituído por quatro etapas de formação, através dos módulos inspiracional, estrutural, instrumental, que era dividido em técnico I e

técnico II, e experimental. Cada módulo possuía, respectivamente, a função de: motivação para a realização do curso, situando o aluno através de conceitos iniciais relativos a gestão cultural; fornecimento de pilares, que consistiam em principais conceitos e universo temático do curso; fornecimento de ferramentas para a elaboração dos trabalhos; e construção de portfólio dos projetos, que incluía o desenvolvimento dos projetos, a avaliação e a realização da banca.

Cada módulo era composto por diversos tópicos, oferecidos de maneira linear, ou seja, eram disponibilizados um após o outro no ambiente virtual. Conforme as informações contidas no guia do aluno do curso (GUIA DO..., 2013), os tópicos eram obrigatórios e deveriam ser cumpridos após a liberação no ambiente, conforme o cronograma estipulado. Na sala de aula virtual, ao início de cada tópico, encontrava-se um documento com orientações para o cumprimento das atividades do tópico. Para a realização dos módulos eram propostas atividades contextualizadas, significativas e reflexivas, por meio de dinâmicas, debates, leituras, relatos e elaboração de produções individuais e coletivas.

De acordo o guia do aluno (GUIA DO..., 2013) e o documento referente à proposta do curso (IFHT, 2013), as atividades do discente desenvolvidas à distância consistiam em avaliações da aquisição de competências ao final de cada módulo e a realização de um projeto no último módulo, dividido em três etapas, o qual representava um trabalho de conclusão de curso desenvolvido por grupos de até cinco integrantes. A elaboração do projeto dava aos alunos a oportunidade de fixação dos conhecimentos obtidos, através da materialização de uma proposta original, coerente com as necessidades profissionais e baseada na realidade dos alunos.

O grupo deveria desenvolver seu projeto em uma das seguintes modalidades: Eventos e atividades artísticas de curto prazo; Programas de formação, capacitação e recursos humanos; Elaboração de política, programa ou projeto artístico-cultural de gestão pública; Geração de renda, trabalho ou incremento de economia criativa; Curadoria e/ou gestão de espaços culturais, grupos e instituições sociais; ou Organização de redes e coletivos culturais e/ou processos de comunicação.

As entregas de cada etapa do trabalho, conforme informações presentes no guia do aluno (GUIA DO..., 2013), ocorreram mediante um formulário eletrônico específico para envio do projeto, disponível no ambiente de aprendizagem, conforme os prazos estabelecidos no cronograma do curso. A elaboração das três etapas do projeto foi acompanhada pelos tutores, orientados pelas consultoras especialistas Lia

Calabre e Maria Helena Cunha. Ao término do curso, conforme consta do relatório de avaliação do mesmo, 117 trabalhos foram finalizados e apresentados presencialmente pelos grupos, sendo que, após a avaliação, 20 projetos foram selecionados para serem acompanhados e assessorados tecnicamente. A avaliação foi feita por uma banca examinadora, composta por: Lia Calabre (presidente), Maria Helena Cunha (conteudista e consultora sênior de TCC), Marta Porto (coordenadora de conteúdo e conteudista), Cleisemery Campos (coordenadora executiva), Flavio Aniceto (tutor), Juliano Borges (SEC), Lilian Lustosa (tutora) e Marize Figueiras (tutora).

Além da apresentação dos projetos, na proposta do curso (IFHT, 2013) consta que, como atividade presencial, os alunos também deveriam participar de seminários voltados para a orientação no desenvolvimento dos trabalhos e mobilização e integração dos participantes. Estes, proporcionaram o contato com especialistas e a troca de experiências, permitindo um complemento aos conteúdos teóricos e às atividades de laboratório à distância, voltadas para a prática na elaboração e gerenciamento de projetos.

Ocorreram dois seminários presenciais, com duração de oito horas, em cada uma das oito mesorregiões do Estado: Metropolitana, Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Médio Paraíba, Norte Fluminense, Noroeste Fluminense, Costa Verde e Serrana. Primeiramente, foi realizado um seminário de sensibilização, intitulado "Cultura e Sociedade: identidade, cidadania e desenvolvimento social", que foi apresentado por especialistas em Políticas Culturais. Como forma de integração, ocorreu, antes do início do módulo estrutural, o seminário "Elaboração e Gestão de Projetos no campo da Cultura", o qual foi apresentado por especialistas em elaboração e gestão de projetos no campo da cultura.

A fim de apresentar ao aluno as razões e os objetivos do curso, bem como deixá-lo ciente do que esperar em termos de conhecimentos e procedimentos, foi disponibilizado um documento intitulado Guia do Aluno. Conforme consta no mesmo (GUIA DO..., 2013), o guia tinha a função de esclarecer os aspectos citados, permitindo uma melhor compreensão do funcionamento do curso.

Seguindo a metodologia descrita, o conteúdo do percurso de formação, detalhado no caderno de ementas do curso (CADERNO DE..., 2013), foi organizado de forma que pudesse, tanto atender às demandas mais práticas de aperfeiçoamento na elaboração e monitoramento de projetos culturais, como também dar solidez ao processo de organização do trabalho em cultura, que obedece a prerrogativas diversas, como a apropriação de noções básicas dos conteúdos da área, bem como dos

debates mais atuais sobre políticas e gestão cultural, no Brasil e em especial, no Estado do Rio de Janeiro.

O conteúdo do módulo inspiracional, era composto por uma palestra gravada com infográficos, vídeos sobre o que é cultura e uma apostila ilustrada, para introdução dos principais conceitos e universo temático do curso, como: cultura, cidadania, diversidade, políticas culturais, setores da cultura, economia da cultura, gestão pública, financiamento, planejamento, orçamento, projetos e participação social.

O módulo estrutural era composto por 10 tópicos, sendo estes: Cultura, Desenvolvimento e Sociedade; Relação Estado e Cultura; Desenvolvimento de Políticas Culturais; Panorama Internacional; Modelos de gestão, participação e problemas contemporâneos – PNC/SNC; Economia Criativa – de modismo à estratégia de desenvolvimento; Cidades Criativas – conexões, inovações e cultura; Sociedades em Rede, mídias digitais e novas configurações de diálogos; Arte e Processo Criativo; e Educação para o Patrimônio Cultural - Educação Patrimonial.

Já o módulo instrumental era dividido em técnico I e técnico II. O conteúdo referente ao Técnico I estendia-se em 12 tópicos: Gestão Cultural – cenário, histórico e perspectivas; Planejamento Estratégico e Plano de Ação; Modelos e fontes de financiamento; Elementos de Gestão dos Empreendimentos Culturais; Planejamento da carreira artística; Administração pública – gestão e orçamento; Administração pública - modelos de cogestão; Práticas Socioculturais – Avaliação e Perspectivas; Panorama das Políticas Setoriais e Plano Estadual de Cultura – RJ; Rio de Janeiro – panorama socioeconômico; Arte, Cultura e Educação: múltiplas possibilidades de articulação; e Gestão local e intermunicipal – coletivos, redes e consórcios.

A segunda parte do módulo instrumental – técnico II – era dividida em 5 tópicos, sendo estes: Projeto Cultural – concepção, elaboração, execução e avaliação; Iniciativa Privada e Cultura: interfaces e articulações; Lei de Incentivo Federal, Pró-Cultura e Salic-Web; Lei de Incentivo Estadual, Editais e Programas; e Gestão Financeira e Prestação de Contas.

Segundo as informações contidas no caderno de ementas do curso (CADERNO DE..., 2013), para compor o corpo docente do curso, foram selecionados 16 profissionais, de diversas áreas ligadas à gestão cultural para dar conta do conteúdo do curso. Ficaram responsáveis pelo conteúdo do módulo estrutural, dividindo seus tópicos, os profissionais Marta Porto, que é coordenadora de conteúdo do curso, Lia Calabre, pesquisadora e chefe do setor de Estudos de Políticas Culturais da

Fundação Casa de Rui Barbosa/MinC e professora dos MBAs de Gestão e Produção Cultural da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e da Universidade Cândido Mendes e Ana Carla Fonseca Reis, que é diretora da Garimpo de Soluções, empresa da área de economia criativa.

Foram responsáveis pelo módulo estrutural, também, a professora Ana Erthal, que atua na graduação e no programa de pós-graduação da Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro e na graduação da Universidade Estádio de Sá e da Universidade Cândido Mendes, Ilana Seltzer Goldstein, docente e coordenadora no MBA em Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas e o diretor de Pesquisa e Documentação do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, Sérgio Linhares.

Já a primeira parte do módulo instrumental – técnico I – ficou a cargo de outros 7 profissionais. Maria Helena Cunha, que é gestora cultural, pesquisadora e consultora, o administrador e produtor cultural Rômulo Avelar e o pesquisador e coordenador da área de Políticas Culturais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Frederico Barbosa. Além destes, participaram do segundo módulo o professor dos programas de graduação e pós-graduação em Direito da Universidade de Fortaleza, Humberto Cunha, Julianio Borges, que trabalha na Assessoria de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, Mauro Osório, professor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório de Estudos sobre o Rio de Janeiro e o gestor cultural César Piva, da Fábrica do Futuro, a qual é incubadora cultural e residência criativa do Audiovisual.

Por sua vez, os tópicos da parte técnico II do módulo instrumental ficaram sob responsabilidade de Diana Gebrim, gestora cultural, consultora em desenvolvimento e planejamento jurídico, administrativo-financeiro e em direito autoral e do entretenimento e a historiadora Maria Helena Versiani, que é Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutora em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Além destes, também participaram do módulo o então Secretário de Fomento e Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura, Henilton Menezes e a superintendente da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Rio de Janeiro, Tatiana Richards.

Conforme as informações apresentadas no guia do aluno (GUIA DO..., 2013), os alunos foram avaliados no curso tanto pela elaboração do trabalho de conclusão de curso, que teve avaliações à distância das etapas do projeto elaborado e uma avaliação final por meio de banca

presencial, como através da avaliação processual da aquisição de competências após cada etapa do processo formativo. Assim, a obtenção do certificado de conclusão do curso estava condicionada à elaboração do trabalho e à realização de, no mínimo, 75 por cento das atividades propostas.

No entanto, de acordo com informações contidas no relatório de avaliação do curso (RELATÓRIO DE..., 2014), considerando o conjunto heterogêneo de alunos que participou do curso, quanto à formação inicial, disponibilidade de tempo, facilidade de acesso à internet e habilidades no manejo das ferramentas de aprendizagem digitais, foram estabelecidas duas modalidades de certificação. Para os alunos que concluíram os critérios de avaliação propostos inicialmente foi concedido o certificado de conclusão, já para os alunos que concluíram, no mínimo, 30% das atividades do curso, foi expedido um certificado de participação. Assim, ao fim do processo formativo, 300 alunos apresentaram as condições necessárias à certificação de conclusão e outros 71 alunos receberam a certificação de participação no curso.

Ao se contabilizar, a carga horária final do curso somava o total de 151 horas, sendo 16 horas de atividades presenciais e 115 horas de atividades à distância, além de 20 horas de laboratório de projetos, o que configura ao curso a modalidade semipresencial. Além disso, levando em conta o período de realização, de novembro de 2013 a julho de 2014, pode-se afirmar que o mesmo teve um tempo de duração de médio prazo. Isso, considerando que existem cursos de alguns dias, considerados de curto prazo, cursos com duração de meses, considerados aqui, de médio prazo, e cursos de longo prazo, como graduações e especializações, que costumam durar anos.

5.3.2 A ideia de Administração do CFGA

Para analisar a ideia de gestão do Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do Rio de Janeiro, foram utilizados trechos retirados de alguns documentos referentes ao curso e também relatos da entrevista realizada com a coordenadora do curso Cleisemery Campos da Costa – entrevistado J. Um dos documentos foi uma proposta elaborada pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da UERJ, o qual tem os trechos aqui utilizados, sinalizados por J1. O documento contém detalhes sobre a proposta do curso, com informações como objeto da proposta, justificativa, objetivos, público alvo,

metodologia, conteúdo e forma de avaliação, bem como dados orçamentários para a realização do curso.

Foram retirados também, trechos do Guia do Aluno do curso, sinalizados por J2 nas análises realizadas a seguir. Este documento foi elaborado para que o aluno conhecesse seu funcionamento e seus objetivos, para que saiba o que esperar dele em termos de conhecimentos e procedimentos. Também foram utilizados alguns trechos, sinalizados por J3, de um relatório de avaliação produzido ao final do processo formativo e do caderno de ementas do curso, cujos trechos estão sinalizados por J4, que continha informações sobre o conteúdo programático do curso e sobre os especialistas conteudistas, que integraram o corpo docente do curso. O conjunto de trechos destacados é referente às categorias propostas no quadro 4, da metodologia do presente trabalho, a fim de analisar alguns aspectos do curso, tendo em vista as dimensões da gestão estratégica e da gestão social, apresentadas no quadro 3 do trabalho.

As ideias que direcionam a elaboração e construção de um curso de gestão cultural podem indicar que tipo de gestão está representada, não só no conteúdo em si, estruturado, mas também no processo de formação, como um todo. Os trechos destacados a seguir referem-se à alguns **direcionamentos** do curso, no que diz respeito à gestores e agentes culturais e ao cenário para o qual o curso foi pensado.

- 97) Dos gestores e agentes culturais espera-se, hoje, competências na formulação de políticas para a cultura, superando uma concepção de gestão cultural baseada na prática de eventos, e apontando para uma estruturação cada vez maior do setor, assim como para a sustentabilidade das atividades culturais; competências de planejamento, de previsão de infra-estruturas para as atividades culturais; competências de articulação institucional, inclusive com outros campos contíguos da gestão pública tais como a Educação, Trabalho, Desenvolvimento Social, Turismo etc (J1, p.5).
- 98) Ele foi organizado de maneira a atender as demandas mais práticas de aperfeiçoamento na elaboração e monitoramento de projetos culturais, mas também a dar solidez ao processo de organização do trabalho em cultura, promovendo a apropriação de noções básicas específicas à área, bem como dos

debates mais atuais sobre políticas e gestão cultural (J2, p.3).

- 99) O curso busca atender às necessidades dos diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura, levando em consideração a heterogeneidade de suas instituições de vínculo (J1, p.7).

A partir das informações destacadas, percebe-se uma ideia de gestão e de gestor da cultura que mistura questões relacionadas tanto a uma gestão estratégica quanto a uma gestão social. A ênfase dada a questões como *estruturação cada vez maior do setor e competências de planejamento, de previsão de infra-estruturas para as atividades culturais*, bem como a busca do curso em *atender as demandas mais práticas de aperfeiçoamento na elaboração e monitoramento de projetos culturais*, demonstra uma aproximação com premissas e finalidades de uma gestão do tipo estratégica, como o uso de cálculo de meios e fins para uma crescente estruturação e melhoria de desempenho de projetos, bem como de competências técnicas, tais como de planejamento e previsão, que direcionam uma razão também técnica (TENÓRIO, 1998; 2007).

Já outras questões destacadas indicam uma aproximação a ideia de gestão social. O fato de estar-se *superando uma concepção de gestão cultural baseada na prática de eventos*, buscando *sustentabilidade das atividades culturais* aponta para um gestão com intenção de longo prazo, o que, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), alinha-se à dimensão temporal de uma gestão do tipo social. Além disso, espera-se de gestores culturais a capacidade de *articulação com campos contíguos da gestão pública, como educação, trabalho e desenvolvimento social*, o que transpassa um conceito de gestão com foco no social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), na sociedade como um todo, por relacionar à gestão pública, temas que, como esta, são de caráter social.

No mesmo sentido, a organização do curso de forma a dar *solidez ao processo de organização do trabalho em cultura*, através da inclusão no curso de *debates mais atuais sobre políticas e gestão cultural*, sugere uma aproximação com um posicionamento epistemológico teórico crítico, uma vez que esta, ao contrário da teoria tradicional, considera as leis e acontecimentos históricos do momento na sociedade estudada, o que pode ser possível através dos referidos debates pretendidos pelo curso (TENÓRIO, 1998). Ademais, a procura por *atender às necessidades dos diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura*, demonstra uma preocupação com a inclusão, no que se refere aos atores culturais, bem como o respeito a sua pluralidade, ao considerar-se a

heterogeneidade de suas instituições, ambas premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

A partir desses direcionamentos, foram definidos para o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais um objetivo geral e diversos objetivos específicos, que, assim como os direcionamentos, indicam uma mescla de características tanto da gestão social como da gestão estratégica. Os trechos destacados a seguir dizem respeito, respectivamente, ao **objetivo** geral do curso, que também menciona sua **abrangência** e à alguns dos objetivos específicos.

100) Capacitar 800 gestores e agentes culturais das oito meso-regiões do Estado do Rio de Janeiro em consonância com os novos paradigmas de gestão cultural, como parte essencial do processo de consolidação e de consecução, respectivamente, do Sistema Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Cultura. (J1, p.6)

101) Objetivos específicos: promover uma compreensão sobre o contexto atual das políticas públicas para a cultura no Brasil; promover uma compreensão sobre os processos de participação social no campo da cultura no Brasil atual; promover uma reflexão sobre o potencial da cultura no desenvolvimento social e econômico; familiarizar os participantes com os diversos aspectos e elos da cadeia produtiva dos diferentes setores culturais; capacitar os gestores e agentes culturais para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas para a cultura, em todos os seus segmentos; familiarizar os gestores e agentes culturais com os processos de financiamento, planejamento e gestão no campo da cultura; capacitar os gestores e agentes culturais para a elaboração, realização, monitoramento e avaliação de projetos culturais. (J1, p.6)

Em relação à abrangência do curso, o fato de o mesmo ter abrangido as *oito meso-regiões do Estado do Rio de Janeiro*, possuindo alunos de todos os 92 municípios do estado, demonstra uma preocupação com inclusão – a qual é premissa de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), considerando o referido estado como local de realização do curso. Outra questão presente no objetivo geral dá pistas

de que o curso foi pensado para uma esfera de atuação pública. O curso considera a gestão cultural *como parte essencial do processo de consolidação e de consecução, respectivamente, do Sistema Nacional de Cultura e do Plano Nacional de Cultura*, ambos pertencentes ao contexto da gestão pública do país, que representa espaços mais propícios a uma gestão social, ao considerar-se uma esfera pública de atuação (TENÓRIO, 1999).

Já os objetivos específicos fazem menção a questões que podem ser relacionadas às duas ideias de gestão. Fazendo referência a uma gestão social, a promoção de aprendizados referentes à *políticas públicas*, processos de *participação social* e o *potencial da cultura no desenvolvimento social e econômico*, indica conhecimentos que podem ser relacionados, respectivamente, à esfera pública de atuação, à participação como finalidade e ao bem comum, também como uma finalidade, uma vez que o desenvolvimento social e econômico é de interesse de todos os indivíduos de uma sociedade. Já ensinamentos sobre *cadeia produtiva, formulação, execução e avaliação de políticas públicas, processos de financiamento, planejamento e gestão e elaboração, realização, monitoramento e avaliação de projetos culturais*, sugerem um alinhamento a ideias de uma gestão estratégica, pois dizem respeito a aspectos e processos que requerem uma racionalidade instrumental para ocorrer, podendo ser justificados por fatos e tendo por base o resultado, o êxito nas ações por trás destes processos, que normalmente é medido em termos de eficiência técnica no uso de meios (HABERMAS, 1999).

Além dos direcionamentos e da abrangência, também fazem parte dos objetivos do curso, o **foco de atuação profissional** considerado e o **perfil destes profissionais**, que viriam a participar do curso. Os trechos que seguem dizem respeito a essas questões.

102) Público Alvo: Todos aqueles que tenham interesse em aprender ou aprofundar conhecimentos sobre cultura, gestão, planejamento, projetos e outros temas correlatos. Das 800 vagas disponíveis para o curso, serão destinadas cerca de 300 para gestores públicos da cultura, que deverão ser indicados pelas prefeituras dos municípios. As demais vagas serão destinadas a agentes culturais dos pontos de cultura do estado do Rio de Janeiro e outros agentes culturais da sociedade civil que venham a se inscrever no

processo seletivo de preenchimento das vagas.
(J1, p.7)

- 103)[...] capacitação de gestores públicos de cultura, conselheiros municipais de cultura, gestores dos pontos de cultura e agentes culturais residentes e atuantes no Estado do Rio de Janeiro (J2, p.3).
- 104)Dentro deste perfil encontramos uma variada gama de profissionais ligados direta ou indiretamente ao meio cultural e com formação acadêmica diversificada compreendendo desde o nível médio até especialização (J1, p.7).
- 105)Agente tinha alunos com ensino médio completo, graduação e até alunos com pós-graduação [...] Os alunos que tinham graduação, em grande parte eram ligados à cursos da área de educação, letras, história, alguns de comunicação, gente das áreas de urbanismo, de arquitetura [...] o aluno graduado na verdade vinha ou da grande área de ciências humanas, alguns inclusive de ciências exatas, ou ainda alguns alunos de comunicação, urbanismo. Tinha gente do museu de arquitetura, a gente teve aluno advogado, gente da polícia, mas a maioria estava ligado a ciências humanas, e tivemos um grupo muito grande sem graduação (ENTREVISTADO J).

Considerando o foco de atuação profissional do curso, a abertura deste a *todos aqueles que tenham interesse em aprender ou aprofundar conhecimentos* sobre os temas tratados, contemplando *gestores públicos de cultura, conselheiros municipais de cultura, gestores dos pontos de cultura e agentes culturais*, indica tanto a pluralidade de focos de atuação, como a preocupação por parte do curso com a inclusão no processo formativo dos diversos atores do setor cultural, visto que mesmo que os gestores públicos tenham sido indicados pelas prefeituras dos municípios, houve um esforço para incluir todos os demais atores.

Além da pluralidade e da inclusão, ambas premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), o foco de atuação profissional do curso também evidencia a esfera de atuação para a qual o curso foi estruturado. O curso foi destinado a *gestores públicos da cultura, agentes culturais dos pontos de cultura e agentes culturais da*

sociedade civil, todos profissionais ligados ao setor público ou à sociedade civil, os quais representam espaços mais propícios ao considerar-se uma esfera pública, sendo esta, de acordo com Tenório (1999), a esfera de atuação de uma gestão social.

Já em relação ao perfil dos participantes, afirma-se que este incluía uma *variada gama de profissionais ligados direta ou indiretamente ao meio cultural*, como profissionais do *museu de arquitetura*, *advogados e gente da polícia*, com *formação acadêmica diversificada compreendendo desde o nível médio até especialização*, em outras palavras, *alunos com ensino médio completo, graduação e até alunos com pós-graduação*. Os alunos graduados pertenciam à *grande área de ciências humanas*, *alguns de ciências exatas ou ainda, alguns de comunicação, urbanismo*. Algumas áreas destacadas são *educação, letras, história, comunicação, urbanismo e arquitetura*. Essas informações conferem ao perfil dos participantes um caráter plural, tanto em relação à profissão quanto à formação, o que está de acordo com a premissa do pluralismo pertencente a uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Na **metodologia** utilizada pelo curso, foram desenvolvidas **atividades do discente** presenciais e à distância. Presencialmente, ocorreram seminários contemplando os conteúdos teóricos dos módulos e o trabalho de conclusão de curso, além das apresentações dos projetos finalizados, para avaliação por banca. Já à distância, os alunos realizavam os módulos e suas respectivas atividades, bem como as etapas do projeto. Os trechos a seguir referem-se aos seminários e às atividades dos módulos do curso.

106) Os seminários presenciais, de caráter mobilizador e de integração, propiciam o contato com especialistas e a troca de experiências (J1, p.7).

107) Foram promovidos três seminários com carga horária de 8h presenciais em três diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, visando atender a um maior número de participantes. Cada um dos três seminários compreendeu uma palestra com um dos especialistas conteudistas do curso, seguida de debate, assim como uma atividade da turma com o seu tutor, voltada para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), com a participação do especialista conteudista. Além do aspecto do conteúdo, o encontro tinha como objetivo dirimir dúvidas quanto aos

- conteúdos do curso e da elaboração do TCC e fortalecer os laços entre os alunos e demais agentes do curso (J3, p.5).
- 108) Nossa intenção era sempre garantir uma aula presencial além da EAD, porque a gente sabe que os alunos gostam muito disso, é muito importante ele encontrar com o tutor, com o professor, com o especialista e entre eles também, ter uma troca. A gente só não fez mais encontros, mais aulas presenciais porque não tinha dinheiro de jeito nenhum (ENTREVISTADO J).
- 109) Para a realização dos módulos são propostas atividades contextualizadas, significativas e reflexivas, por meio de dinâmicas, debates, leituras, relatos e elaboração de produções individuais e coletivas (J2, p.4).
- 110) A troca entre os alunos também foi uma coisa que estimulava muito, a gente tinha na mesma turma gestor público e o agente cultural. Então tinha lá o secretário de cultura do município e o rapaz da sociedade civil e os fóruns pegavam fogo, tinha situação de ter que apartar briga [...] as pessoas mantiveram uma participação muito grande, acho que por conta dessa conjuntura, pelo fato de as ações serem muito próximas da realidade deles, os temas que estavam sendo abordados diziam muito respeito ao dia a dia deles (ENTREVISTADO J).

Com base nas informações destacadas, percebe-se que os *seminários presenciais*, embora tenham sido apenas três, tinham um papel importante na integração dos atores envolvidos no processo de formação, a qual, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), representa uma das premissas de uma gestão social. Esta atividade, tinha um *caráter mobilizador e de integração*, que proporcionava o *contato com especialistas*, através da *palestra e da participação do especialista conteudista na atividade da turma com o seu tutor*, que integrava também os alunos e tutores. A preocupação com a integração de todos nos seminários fica evidente no objetivo desta atividade, que era *fortalecer os laços entre os alunos e demais agentes do curso* e nas palavras do entrevistado B, segundo o qual a *aula presencial é muito importante*, visto

que permite ao aluno *encontrar com o tutor, com o professor, com o especialista e entre eles também*.

Outra preocupação por parte do curso demonstrada nas informações destacadas é a de inclusão (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013) de todos os participantes possíveis nessa atividade de integração. Os seminários, ao invés de ocorrerem apenas em um local, foram realizados em *três diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro*, possibilitando assim, *atender a um maior número de participantes*, o que demonstra o cuidado do curso com a inclusão dos participantes.

Já o fato de os seminários terem sido realizados de forma a propiciar a *troca de experiências*, inclusive *uma troca* entre os alunos e a realização de *debates* entre os especialistas e os alunos pode significar uma aproximação com as ideias de um posicionamento epistemológico direcionado pela teoria crítica. No mesmo sentido, os fóruns no ambiente virtual, proporcionavam a *troca entre os alunos*, em que *tinha na mesma turma gestor público e o agente cultura*, viabilizando uma rica troca entre, por exemplo, *o secretário de cultura do município e o rapaz da sociedade civil*, os quais possuíam experiências e vivências distintas. Assim, considerando que a teoria crítica, de acordo com Tenório (1998), julga que a percepção do pesquisador está condicionada por categorias sociais, que se revelam em suas experiências e vivências em sociedade, pode-se afirmar que, de certa forma, essas questões puderam ser exploradas nas trocas e debates ocorridos nos seminários e também nos fóruns do ambiente virtual.

No entanto, é preciso considerar que foram apenas três encontros presenciais ao longo de todo o curso, o que talvez não tenha sido suficiente para garantir uma inclusão, integração e troca de experiências nos termos colocados. Apesar de terem ocorrido alguns momentos presenciais, a grande carga horária do curso dedicada à formação à distância dificulta o desenvolvimentos dessas premissas de uma gestão social, contribuindo para um distanciamento entre os atores envolvidos. Ressalta-se que embora fosse intenção dos responsáveis pelo curso realizar *mais encontros, mais aulas presenciais*, isso não foi possível *porque não tinha dinheiro de jeito nenhum*, ou seja, havia limitação de recursos.

Já as atividades desenvolvidas pelos alunos nos módulos, por se tratarem de *atividades contextualizadas, significativas e reflexivas*, se utilizando de abordagens *dinâmicas, debates, leituras, relatos e elaboração de produções individuais e coletivas*, se alinham a uma lógica epistemológica mais condizente com a teoria crítica, correspondente a uma gestão social. Assim, o uso de abordagens nas atividades que

incluem contextualização com a realidade e reflexão, relatos de experiências dos alunos e produções que proporcionam trocas coletivas, possibilita um alinhamento com as ideias da teoria crítica, pelas quais, segundo Guess (1988 apud Tenório, 1999), busca-se produzir esclarecimento entre os agentes, através da reflexão e ao considerar que estes, nesse caso, os participantes, e sua realidade, tanto individual como coletiva são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

Além disso, percebe-se uma aproximação à finalidade de participação da gestão social no desenvolvimento dos fóruns, uma vez que os alunos *mantiveram uma participação muito grande*, em função de *as ações serem muito próximas da realidade deles*, e de que *os temas que estavam sendo abordados diziam muito respeito ao dia a dia deles*. Isso pode representar uma aproximação a um posicionamento epistemológico teórico crítico, segundo o qual, de acordo com Tenório (1998), o indivíduo e sua realidade individual são parte do que estuda.

Para além das atividades dos módulos, a realização de um trabalho de conclusão em um curso de extensão semipresencial significa um grande desafio. No entanto, representa um esforço dos responsáveis pelo desenvolvimento do curso de ir além dos conhecimentos passados nos módulos, trazendo-os para as realidades e contextos dos participantes, o que aproxima a ideia de gestão do curso a uma gestão social, como pode ser percebido nos trechos 110, 111 e 112, que dizem respeito aos trabalhos de conclusão de curso, ou seja, aos projetos desenvolvidos pelos participantes.

111) O processo formativo se conclui com a etapa de Laboratório, onde os conhecimentos adquiridos se consolidam em projetos, elaborados por grupos de até cinco integrantes. A elaboração do projeto dará a você oportunidade de sedimentar os conhecimentos adquiridos, materializando-os numa proposta original, coerente com as suas necessidades profissionais e ancorada em sua realidade concreta (J2, p.9)

112) Vinte projetos foram selecionados pela banca, para serem acompanhados e assessorados tecnicamente. (J3, p.6)

113) Nós tivemos três modalidades de TCC, uma para quem tinha ensino médio, uma para quem tinha graduação e a gente pensou em um que poderia atender os alunos com pós-graduação. Então a gente teve um trabalho que o aluno iria

desenvolver uma elaboração de projeto, o outro em que iria desenvolver um mapeamento, um diagnóstico, e o outro ainda, podia escrever um artigo (ENTREVISTADO J).

Com base nas informações sobre os projetos, pode-se perceber uma tentativa de uma aproximação com uma gestão social em função de a forma como se deu tal atividade condizer com um direcionamento epistemológico de questões relacionadas a teoria crítica. A elaboração do trabalho no curso buscou proporcionar a oportunidade de *sedimentar os conhecimentos adquiridos, de forma coerente com as necessidades profissionais e ancorada na realidade concreta*, não só de um aluno, mas através da mescla da realidade e das experiências de *grupos de até cinco integrantes*.

Nessa prática, percebe-se uma aproximação à ideia da teoria crítica de não aceitar a superioridade do conhecimento em relação à ação (TENÓRIO, 1998), o que também é percebido no fato de que *vinte projetos foram selecionados para serem acompanhados e assessorados tecnicamente*. Ou seja, valoriza-se a ação, não só na elaboração dos projetos, mas também no incentivo do desenvolvimento das ideias na prática, através de acessoria e acompanhamento posterior ao projeto.

No entanto, as *três modalidades de TCC* possíveis aproximam o trabalho final do curso também à ideias relacionadas a uma gestão estratégica. As modalidades de elaboração de projeto e de mapeamento e diagnóstico, constituem-se em atividades que tendem a ter um caráter mais técnico e descritivo, costumando incentivar a utilização da razão técnica para aplicação de ferramentas, o que se aproxima à premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Já a modalidade de artigo seria a única que poderia facilitar o desenvolvimento de um trabalho crítico e reflexivo, mais condizente com as ideias de uma gestão do tipo social.

Além das atividades desenvolvidas no curso, também fazem parte da metodologia os **recursos tecnológicos** utilizados e a **forma de acompanhamento dos discentes** ao longo do curso. Por se tratar de um curso semipresencial, foi desenvolvido um ambiente virtual para a realização da proposta do curso, no qual o acompanhamento dos alunos se deu por meio de uma equipe de 20 tutores. Os trechos a seguir dizem respeito à essas duas questões.

114)O ambiente se baseia num princípio de comunicação educativa, empregando ferramentas didáticas e de interação à

distância, e buscando um aprendizado comunicativo e colaborativo, no qual são valorizadas as diferentes ideias e as autorias dos participantes (J2, p.4).

115) Cada turma de 40 alunos é orientada por um tutor à distância, profissional especialista no campo da gestão e ação cultural. Sua tarefa é orientar, tirar e encaminhar dúvidas, acompanhando todas as atividades do curso, incentivando suas ideias de trabalho, tendo por princípios as concepções e experiências expressas pelo conteúdo de cada módulo (J2, p.4).

116) Os tutores tinham a prática de ter um dia de aula, que ele ficava lá à disposição de tal hora a tal hora, isso era uma exigência nossa. Independentemente de o aluno ter vários momentos que ele se reportasse ao tutor, tinha um dia que a gente contava que o tutor ia estar à disposição do aluno (ENTREVISTADO J).

Em relação ao ambiente virtual, o uso de *comunicação educativa, empregando ferramentas didáticas e de interação à distância*, demonstra a preocupação com a inclusão do amplo perfil de participantes do curso, facilitando sua experiência com ferramentas para este fim. Já a busca por um *aprendizado comunicativo e colaborativo*, permite um alinhamento ao *modus operandi* de cooperação da gestão social. Além disso, nesse aprendizado *são valorizadas as diferentes ideias e as autorias dos participantes*, respeitando seu pluralismo, que, assim como a inclusão, também representa uma premissa da gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

A respeito do acompanhamento dos discentes por tutoria, afirma-se que *cada turma de 40 alunos é orientada por um tutor*, que tem a função de *orientar, tirar e encaminhar dúvidas, acompanhando todas as atividades do curso e incentivando suas ideias de trabalho*. Essa forma de acompanhamento do aluno, em que o mesmo deveria ter *vários momentos que ele se reportasse ao tutor*, busca tentar proporcionar uma maior inclusão destes ao longo de todo o processo formativo. Isso, em função de que os alunos se sentem mais acolhidos, por contar com um tutor que *ficava lá à disposição*, acompanhando e guiando, o que também incentiva uma maior participação nas atividades desenvolvidas, algo que, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), é finalidade de uma gestão do tipo social.

Nos dados obtidos sobre o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, há importantes informações referentes ao **conteúdo programático**, que contribuem para a compreensão da ideia de gestão do curso. Os trechos a seguir referem-se a informações norteadoras para a construção do conteúdo do curso.

- 117)[...] conteúdos que abordam questões mais filosóficas, bem como aqueles que nutrem o processo formativo dos alicerces da arte, do patrimônio e da história política foram priorizados. Assim, temos um percurso de capacitação que está apto a prover os alunos inscritos das principais noções, princípios, pressupostos e ferramentas da gestão na área cultural (J2, p.3).
- 118)Mais do que passar o conteúdo a partir de um conjunto de temas, a gente queria ampliar o olhar dessa pessoa, possibilitar uma reflexão dentro desse aluno (ENTREVISTADO J).
- 119)A elaboração da matriz curricular busca atender: às necessidades de formação dos diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura no Estado do Rio de Janeiro, levando em consideração a heterogeneidade de suas instituições de vínculo, de sua formação inicial, e de sua atuação no campo cultural; e às necessidade de oferecer ao gestores e agentes culturais em formação uma gama ampla de conteúdos, que vão da compreensão da cultura em sua dimensão simbólica, identitária, como direito constitucional e como meio de desenvolvimento social e econômico (local, regional e nacional), passando pelo domínio das ferramentas de diagnóstico e planejamento e chegando ao manejo prático dos instrumentos de elaboração, gestão e avaliação de projetos (J1, p.31).

Através das informações, percebe-se que o conteúdo programático foi estruturado com base em ideias que se relacionam com os dois tipos de gestão, social e estratégica. A abordagem de *questões mais filosóficas*, buscando *ampliar o olhar e possibilitar uma reflexão*, e a inclusão de conteúdos a respeito da *compreensão da cultura em sua dimensão simbólica, identitária, como direito constitucional e como meio de desenvolvimento social e econômico* são questões que se aproximam a um

posicionamento mais teórico crítico. Juntamente com o fato de uma construção de um conteúdo voltada para os *diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura*, considerando a *heterogeneidade de suas instituições de vínculo, de sua formação inicial, e de sua atuação no campo cultural*, reforça-se a ideia de produzir esclarecimento, através da reflexão e da consideração de que o indivíduo e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

Já a inclusão de conteúdos voltados para *alicerces e ferramentas da gestão na área cultural*, discutindo o *domínio das ferramentas de diagnóstico e planejamento e chegando ao manejo prático dos instrumentos de elaboração, gestão e avaliação de projetos*, segue uma lógica mais próxima a uma gestão estratégica, visto que são questões que implicam em uma racionalidade instrumental para se desenvolver e buscam uma melhoria de desempenho como finalidade (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Com base nessas ideias, o **conteúdo programático** do curso inclui os temas das aulas, dos módulos e tópicos trabalhados e os aportes teóricos utilizados, além dos temas tratados nos seminários realizados, sobre os quais tratam os trechos a seguir.

120) Seminário "Cultura e Sociedade: identidade, cidadania e desenvolvimento social" [...] apresentado por especialistas em Políticas Culturais (J1, p.8).

121) Seminário "Elaboração e Gestão de Projetos no campo da Cultura" [...] apresentado por especialistas em Elaboração e Gestão de projetos no campo da Cultura (J1, p.10).

Assim como nas informações norteadoras para a construção do conteúdo programático do curso, nos temas tratados nos seminários também percebe-se questões relacionadas aos dois tipos de gestão. O *Seminário "Cultura e Sociedade: identidade, cidadania e desenvolvimento social"*, trata de questões mais relacionadas à uma gestão social, já o *Seminário "Elaboração e Gestão de Projetos no campo da Cultura"*, evidencia um tema essencialmente mais técnico, o que se aproxima das premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

O conteúdo do curso dividia-se ao longo de quatro módulos: inspiracional, estrutural, instrumental, dividido em técnico I e técnico II e experimental, no entanto, a carga horária do conteúdo concentrava-se mais nos módulos estrutural e instrumental. Assim, o trecho a seguir, diz respeito ao conteúdo de um dos tópicos do módulo estrutural.

- 122) Modelos de gestão, participação e problemáticas contemporâneas - PNC/SNC (4h): O país tem vivenciado, nas últimas duas décadas, um processo de reconhecimento e de valorização do papel dos vários atores políticos na gestão pública. Em uma sociedade democrática, acredita-se que tais atores devam efetivamente compartilhar os espaços decisórios. Para a implementação de um processo de gestão pública democrática, existem algumas ferramentas disponíveis, tais como fóruns, conferências, plebiscitos, criação de câmaras e conselhos ou, ainda, implantação de orçamento participativo (J4, p.21).

O tópico do módulo estrutural destacado associa *gestão à participação* e à *problemáticas contemporâneas* e fala em *atores políticos na gestão pública*, o que direciona tais conteúdos para gestão com participação, a qual é uma finalidade de uma gestão social. Além disso, percebe-se também nos conteúdos, um direcionamento para uma esfera pública de atuação, visto que se fala em *implementação de um processo de gestão pública democrática*, por meio de *fóruns, conferências, plebiscitos, criação de câmaras e conselhos ou, ainda, implantação de orçamento participativo*, questões pertinentes em espaços públicos, que, de acordo com Tenório (1998), representam um alinhamento com a esfera pública.

Os conteúdos do tópico estrutural destacados fazem menção a questões relacionadas apenas a uma gestão social, no entanto, o módulo instrumental, conforme já verificado nas informações dos trechos 117, 118 e 119 referentes às informações norteadoras para a construção do conteúdo programático, apresenta temas relacionados não só a gestão social, mas também à gestão estratégica. Os trechos a seguir, referem-se à conteúdos de alguns tópicos da primeira parte – técnico I – do módulo instrumental.

- 123) Gestão Cultural, cenário, histórico e perspectivas (4h): Para introdução ao tema da gestão cultural, considera-se fundamental a compreensão do cenário histórico-político em que surge essa profissão [...] (J4, p.26).
- 124) Planejamento estratégico e plano de ação (4h): O planejamento estratégico será apresentado como a principal ferramenta de trabalho para o gestor cultural e a construção do plano de

- ação, [...], definindo as ações estratégicas e projetos (J4, p.26).
- 125) Elementos de Gestão dos empreendimentos culturais (4h): A disciplina tem o objetivo de promover a reflexão sobre os processos de gestão e produção cultural, especificamente no que se refere à aplicação das ferramentas da administração ao universo cultural. (J4, p.26-27).
- 126) Planejamento da carreira artística (4h): A disciplina abordará a importância do planejamento para o êxito das iniciativas culturais, com foco na aplicação de metodologias de planejamento estratégico às carreiras de artistas e grupos (J4, p.27).
- 127) Administração Pública - modelos de cogestão (2h): A disciplina tratará dos tipos societários para as entidades culturais sem fins econômicos: associações e fundações. Abordará as qualificações especiais para as ONGs da cultura e suas relações com o poder público. (J4, p.27-28).

De acordo com Tenório (1998), a teoria crítica é de ordem reflexiva e possibilita investigar as interconexões recíprocas dos fenômenos sociais e observá-los em uma relação direta com as leis históricas do momento na sociedade estudada. Considerando isso, ao incluir conteúdos que partem da ideia de que, para a *introdução ao tema da gestão cultural*, é fundamental a compreensão do cenário histórico-político em que surge essa profissão e de que é necessária uma *reflexão sobre os processos de gestão e produção cultural*, no que se refere à *aplicação das ferramentas da administração ao universo cultural*, os tópicos destacados alinham-se a um posicionamento epistemológico teórico crítico característico da gestão social.

Além disso, o uso de conteúdos referentes a *entidades culturais sem fins econômicos*, como *ONGs da cultura e suas relações com o poder público*, está associado a uma esfera pública de atuação e a uma gestão com finalidade de bem comum, ambas características de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). Isso deve-se ao fato de as entidades citadas corresponderem a espaços férteis para o desenvolvimento de uma esfera pública de atuação e a uma prática de gestão que não tem como fim o lucro, e sim o bem comum da sociedade em que atuam.

Já os demais conteúdos destacados associam-se a questões relacionadas a uma gestão estratégica, como a racionalidade instrumental, a julgar pelo próprio nome do módulo em questão, e a razão técnica como premissa. O *planejamento estratégico* é apontado como *a principal ferramenta de trabalho para o gestor cultural*, além disso, fala-se sobre *ações estratégicas* e *a importância do planejamento para o êxito das iniciativas culturais*, bem como *aplicação de metodologias de planejamento estratégico às carreiras*. Todos esses conteúdos podem ser associados ao uso da razão técnica para aplicação da ferramenta planejamento estratégico, que tem por trás, a lógica da racionalidade instrumental para o êxito nas ações (HABERMAS, 1999), no trabalho, nas carreiras, ou, como afirmado no próprio conteúdo destacado, *êxito das iniciativas culturais*.

Diferentemente dos conteúdos dos módulos até então destacados, os conteúdos da segunda parte – técnico II – do módulo instrumental, podem ser associados apenas a questões próprias de uma gestão estratégica. O trecho 128 que segue aborda os conteúdos em si trabalhados na segunda parte do módulo instrumental e o trecho 129 destaca o que o aluno deve dominar após o estudo dos temas dessa etapa.

128)O módulo técnico 2 abordará a conceituação e a prática de elaboração de projetos culturais a partir da perspectiva de estabelecer uma visão estratégica do campo de atuação profissional. O projeto cultural, entendido como uma ferramenta fundamental de trabalho do gestor cultural, será desenvolvido sobre a ótica do planejamento estratégico, considerando a sua importância no contexto geral da organização do setor cultural, a estruturação das “ideias”, a conceituação, o planejamento, a elaboração do projeto cultural, formatação orçamentária, a viabilização, o monitoramento e a avaliação (J4, p.30).

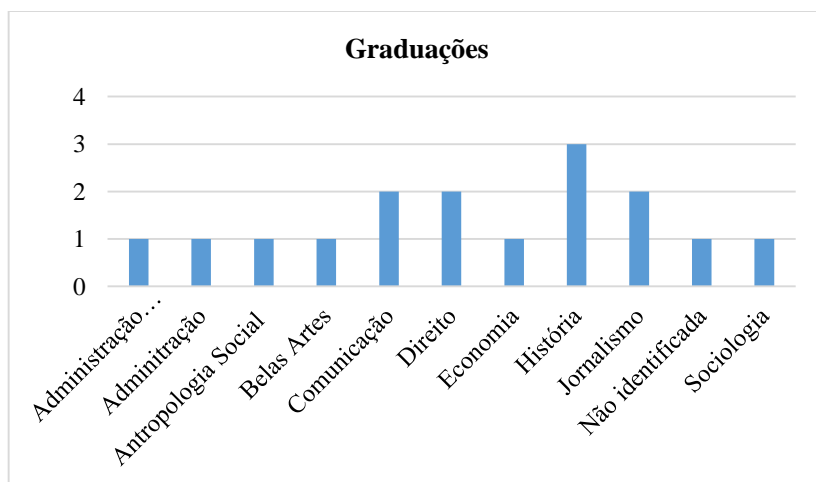
129)O aluno deverá ser capaz de elaborar um projeto, selecionar e prepará-los em editais, acessar e fazer uso das plataformas do SALIC-WEB e SINCONV, trabalhar com as leis de incentivo à cultura dos governos federal e estadual (Rio de Janeiro), avaliar e promover prestação de contas sólidas (J4, p.31).

Através das informações destacadas, percebe-se que os conteúdos trabalhados sobre projetos culturais, como *a estruturação das “ideias”, a conceituação, o planejamento, a elaboração, a formatação*

orçamentária, a viabilização, o monitoramento e a avaliação são todos voltados a uma lógica instrumental (HABERMAS, 1999), objetivando *estabelecer uma visão estratégica do campo e desenvolver projetos culturais* por meio do *planejamento estratégico*. Além disso, para *elaborar um projeto, selecionar e prepará-los em editais, acessar e fazer uso das plataformas do SALIC-WEB e SINCONV, trabalhar com leis e avaliar e promover prestação de contas sólidas*, faz-se uso, principalmente, da razão técnica – premissa de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), para a qual é necessário o domínio de processos, plataformas e ferramentas para o cumprimento das atividades.

Assim como o conteúdo programático do curso, o **corpo docente** do mesmo também permite que se façam algumas considerações a respeito da ideia de gestão presente. O corpo docente do curso foi composto por 16 conteudistas especialistas. As informações condensadas nos gráficos 7 e 8 e nas tabelas 6 e 7 apresentadas a seguir foram extraídas de currículos disponíveis na plataforma *lattes* do CNPq e do caderno de ementas do curso, que continha informações sobre os profissionais envolvidos. O gráfico 5 evidencia as **áreas de formação** referentes às graduações dos professores que integraram o corpo docente do curso, sendo que uma destas não pôde ser identificada.

Gráfico 7 - Áreas de Formação referentes às Graduações do Corpo Docente do CFGA



Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela 6 estão listadas as áreas de formação referentes aos mestrados e doutorados dos conteudistas integrantes do corpo docente do curso. Ressalta-se que foram agrupadas as formações com titulações semelhantes em suas respectivas áreas. Além de mestrados e/ou doutorados, também haviam outros tipos de formação do corpo docente do curso, como especializações. Estas, correspondiam às áreas de: Psicologia; Políticas de Comunicação, Arte e Cultura; Planejamento e Gestão Cultural; Produção e Gestão Cultural; Gestão Cultural; e Produção Cultural.

Tabela 6 - Áreas de Formação referentes aos Mestrados, Doutorados e Especializações do Corpo Docente do CFGA

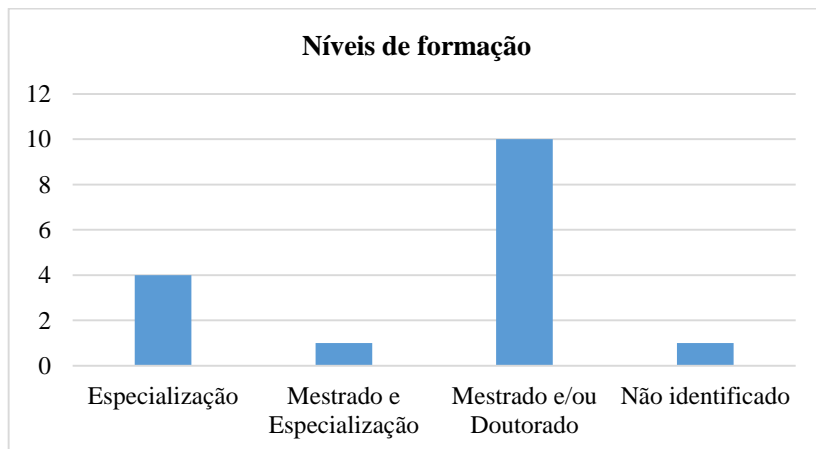
Mestrado/ Doutorado	Número de Formados
Administração	1
Antropologia	2
Ciência Política	2
Ciências da Informação	1
Comunicação	2
Direito	2
Educação	1
Gestão de projetos culturais	2
História	2
Planejamento Urbano e Regional	2
Sociologia	2
Total Geral	19

Fonte: Elaborado pela autora

Através dos dados apresentados no gráfico 5 e na tabela 6 percebe-se que há uma variedade de áreas de formação dos conteudistas convidados a fazer parte do corpo docente do curso, tanto no que se refere às graduações como no que diz respeito a mestrados, doutorados e especializações, as quais, normalmente incluíam formações em áreas relacionadas à gestão cultural. Isso representa um pluralismo na escolha destes profissionais, considerando suas áreas de formação, o que diz respeito a uma das premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Como dito anteriormente, o corpo docente do curso possuía formações nos níveis de mestrado e doutorado e também em outros níveis, como especializações. O gráfico 8 a seguir contém a divisão dos 16 conteudistas do curso por níveis de formação.

Gráfico 8 - Níveis de formação dos Corpo Docente do CFGA



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação, sabe-se que formações em nível acadêmico, como é o caso de mestrados e doutorados, tendem a refletir em uma formação mais ampla e reflexiva, já as especializações, costumam culminar em formações mais operacionais ou técnicas. Através do gráfico 8 percebe-se que dos 16 professores do corpo docente do curso, 10 deles possuem alguma formação no nível de mestrado e/ou doutorado. Esse fato demonstra uma aproximação a um direcionamento teórico crítico, como epistemologia de uma gestão social (TENÓRIO, 1998), pela metade do corpo docente do curso, que tendem a contribuir no desenvolvimento de uma formação mais reflexiva.

No entanto, destaca-se que uma quantidade considerável de profissionais possuíam formação exclusivamente em nível de especialização, o que tende a facilitar o desenvolvimento de uma formação operacional e técnica, mais condizente com uma gestão do tipo estratégica.

Outra informação que se pôde extrair dos currículos, referente ao corpo docente do curso, diz respeito a atuação deste. A tabela 7 apresenta

os **estados de atuação** dos 16 conteudistas convidados para compor o corpo docente do curso.

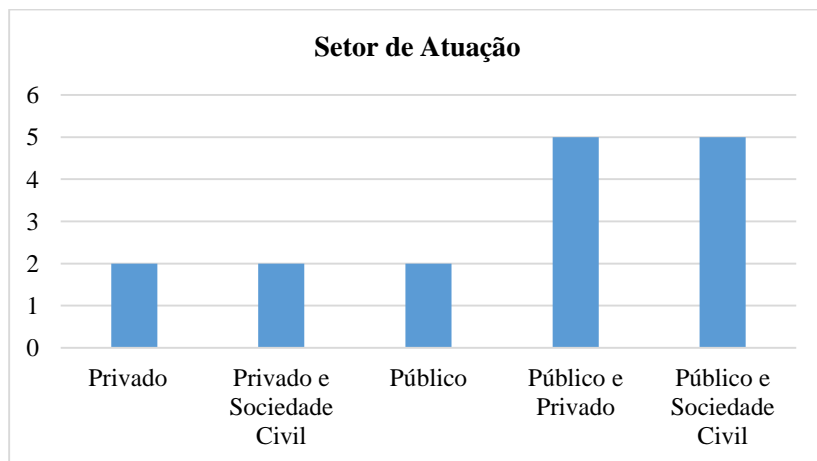
Tabela 7 - Estados de Atuação do Corpo Docente do CFGA

Estado	Número de Conteudistas
Ceará	2
Distrito Federal	1
Minas Gerais	4
Rio de Janeiro	7
São Paulo	2
Total Geral	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Através da tabela 7 percebe-se que a maior quantidade de profissionais – 7 do total de 16 conteudistas, atua no estado do Rio de Janeiro, local em que se originou o curso. Foram incluídos também, profissionais dos estados Ceará, Minas Gerais, São Paulo e do Distrito Federal. Também referente a atuação do corpo docente, o gráfico 9 contém a distribuição do mesmo entre os **setores de atuação** público, privado e sociedade civil, conforme segue.

Gráfico 9 - Setores de Atuação do Corpo Docente do CFGA



Fonte: Elaborado pela autora.

Através das informações contidas no gráfico 9, percebe-se que metade dos conteudistas atuam no setor privado, sendo que dois deles atuam exclusivamente nesse setor, o que tende a dificultar a transmissão de conteúdos e o desenvolvimento de um processo formativo mais próximo às ideias de uma gestão do tipo social. Em contrapartida, percebe-se que a maioria dos profissionais têm atuação no setor público, sendo que dois conteudistas atuam exclusivamente nesse setor, 5 atuam tanto no setor privado quanto do público e outros 5 atuam no setor público e na sociedade civil, conjuntamente.

Com isso, percebe-se que, embora 14 do total de 16 conteudistas convidados atuem em pelo menos um dos setores correspondentes à espaços que tendem a ser mais férteis para o desenvolvimento de uma esfera pública de atuação – setores público e sociedade civil, o fato de metade dos profissionais atuarem no setor privado, é significativo no que diz respeito à possibilidade de se desenvolver um processo formativo voltado à questões relacionadas à esfera de atuação privada, característica da gestão estratégica (TENÓRIO, 1999; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Outras informações que permitem uma compreensão da ideia de gestão do curso dizem respeito a **forma de avaliação** utilizada. Os trechos a seguir referem-se a essa questão

130) Tanto a elaboração do TCC quanto a realização das atividades propostas em cada tópico são obrigatórias. A obtenção do certificado de conclusão do curso está condicionada à elaboração do TCC e à realização de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das atividades propostas (J2, p.9)

131) De maneira a contemplar os diferentes modos de participação de um conjunto de alunos consideravelmente heterogêneo em diversos aspectos (quanto à formação inicial; disponibilidade de tempo; facilidade de acesso à internet; habilidades no manejo das ferramentas de aprendizagem digitais etc.), foram estabelecidas duas modalidades de certificação. Certificação de conclusão [...] condicionada à realização de, no mínimo 75% das atividades do curso, e da finalização do Trabalho de Conclusão do Curso e Certificação de participação [...] condicionada

à realização de, no mínimo, 30% das atividades do curso (J3, p.7).

Por tratar-se de um curso com de extensão com um grande número de participantes, realizado, em sua maior parte, à distância, o fato de os alunos terem sido avaliados, não apenas através da *realização das atividades propostas em cada tópico*, mas também pela *elaboração do TCC*, representa um esforço dos idealizadores do curso em direção a uma avaliação mais qualitativa. Com isso buscou-se que os alunos fossem avaliados por meio da prática dos conhecimentos adquiridos, contextualizados com suas realidades, aproximando a forma de avaliação do curso às ideias epistemológicas da teoria crítica, como já visto anteriormente na análise referente a metodologia do curso.

O fato de ter-se estabelecido duas modalidades de certificação buscando *contemplar os diferentes modos de participação de um conjunto de alunos consideravelmente heterogêneo em diversos aspectos*, talvez signifique um respeito ao pluralismo na forma de avaliar os participantes. No entanto, a decisão por incluir a modalidade de certificação de participação, também significou uma avaliação muito mais superficial para boa parte dos participantes, uma vez que estes não realizaram as atividades propostas, principalmente o trabalho de conclusão, fragilizando um processo avaliativo e o desenvolvimento de uma formação mais próxima de uma gestão do tipo social.

Pode-se dizer também, que a ampliação das modalidades de certificação, por um lado, parece ter buscado incentivar a participação do maior número possível de alunos no processo de formação, algo que é considerado por Cançado, Sausen e Villela (2013) como uma das finalidades de uma gestão social. No entanto, por outro lado, o fato de ter-se incluído a modalidade de certificação por meio de participação, pode significar uma preocupação em aumentar o índice de concluintes do curso, o que se aproxima às premissa de maximização de resultados e melhoria do desempenho da gestão estratégica.

Assim como a forma de avaliação utilizada no curso, sua **modalidade** e sua **duração** também permitem fazer interpretações quanto a ideia de gestão do curso. Os trechos a seguir dizem respeito a essas questões.

132)O presente curso de extensão, oferecido na modalidade semipresencial, com certificação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ [...] (J2, p.3)

133)Na formação, com duração de 9 meses, e carga horária total de 151 horas, se articulam

- metodologias presenciais e a distância (J1, p.7).
- 134) Na Educação a Distância, embora o tutor cumpra esse papel, o contato com os alunos ocorre em menos tempo e é mais direcionado para a solução de questões específicas (J2, p.10).
- 135) Para nós aqui inclusive que muitos alunos não tinham ainda uma experiência com a educação a distância, a necessidade do encontro presencial era total, era vital (ENTREVISTADO J).
- 136) Se a gente tivesse só a oferta do curso online eu não sei se a gente seguraria os alunos, [...] eu acho que o encontro presencial personalizava as pessoas, e isso pra gente aqui no estado do Rio de Janeiro [...] precisa ter, não basta só a educação a distância, nós ainda não desenvolvemos um público disciplinado o bastante, pra ser responsável o bastante pra ficar ali só nas horas de educação online, ele tem que ter horas também de presencial, ele tem que ver o tutor (ENTREVISTADO J).

O fato de tratar-se de um *curso de extensão* aponta um aspecto inclusivo no curso, uma vez que, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cursos de extensão são oferecidos tanto para alunos que tenham concluído a graduação em nível superior, como para os que estão em formação ou que ainda não tenham ingressado na universidade, possibilitando a inclusão de uma diversidade de interessados.

No entanto, por ter sido oferecido na *modalidade semipresencial*, com a maior parte das atividades realizadas através de *educação a distância*, o próprio curso dissemina a ideia de que dessa forma, *o contato com os alunos ocorre em menos tempo*. Embora afirme-se que *a necessidade do encontro presencial era total, era vital*, em função de que *muitos alunos não tinham ainda uma experiência com a educação a distância*, a modalidade semipresencial, com poucos momentos presenciais, pode ter contribuído para um distanciamento ao longo do processo, algo que é mais próximo das premissas de uma gestão estratégica. Esse curto tempo de contato é, então, direcionado a *solução de questões específicas*, o que pode ser relacionado a busca por soluções ótimas, que também fazem parte das premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Além disso, o entrevistado J esclarece que *tem que ter horas também de presencial*, pois *só a oferta do curso online não seguraria os alunos e o encontro presencial personalizava as pessoas*, visto que acredita-se que para auxiliar na permanência do aluno no curso o mesmo *tem que ver o tutor*. Assim, o fato de que *não basta só a educação a distância*, parece ser atribuído não à importância da aula presencial para o desenvolvimento de uma formação mais crítica e reflexiva, mas ao fato de que *ainda não desenvolvemos um público disciplinado o bastante, pra ser responsável o bastante pra ficar ali só nas horas de educação online*.

Em relação a duração do curso, assumindo-se que cursos com duração de meses, podem ser considerados cursos de médio prazo, por ter a *duração de 9 meses, com carga horária total de 151 horas*, o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais se enquadraria em uma duração de médio prazo, o que se alinharia a uma dimensão temporal da gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). No entanto, não é possível afirmar, em relação a duração de meses se o curso se aproxima mais ou menos de tal tipo de gestão. Também não se pode afirmar que esse tempo foi suficiente para promover uma formação reflexiva e crítica, mais próxima das premissas de uma gestão social, tendo em vista o fato de os objetivos específicos e o conteúdo programático do curso, conforme análise já realizada anteriormente, apresentarem diversos aspectos e temas que se distanciam das ideias de uma gestão do tipo social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formalização da importância da formação profissional de agentes culturais através do Plano Nacional de Cultura e o consequente crescimento do número de cursos de gestão cultural no país é, de acordo com Rubim, Barbalho e Costa (2012), decorrente das significativas transformações pelas quais o campo da cultura no Brasil vem enfrentando. O amplo processo de organização e institucionalização, a realização das Conferências Nacionais de Cultura, da aprovação do Plano Nacional de Cultura em 2010 e suas metas em 2011 e do Sistema Nacional de Cultura em 2012, são vários marcos emblemáticos que representaram grandes avanços para a área.

No entanto, dado o momento político e econômico atual de instabilidades e mudanças que vive o país e a área da cultura em específico, demonstra-se um retrocesso em relação ao que já foi conquistado. Diante de uma política fiscal que inibe a capacidade do Estado em desenvolver políticas públicas, e um governo que demonstra um entendimento da ideia de cultura como algo supérfluo, que deve ser imediatamente cortado em períodos de crise, a exemplo dos cortes dos ministérios ocorridos recentemente, em que a cultura foi uma das primeiras afetadas, caracteriza-se uma situação em que o momento recente do país e da cultura é extremamente preocupante. Acredita-se que isso torna as reflexões como a que se propôs no presente trabalho ainda mais importantes para reafirmar o papel da cultura na sociedade brasileira.

Essas questões, somadas ao fato de a área da cultura, especificamente no que tange à gestão cultural, se tratar de um campo de atuação muito recente no Brasil (MARTINELL, 2001; CALABRE, 2008), com poucas iniciativas de formação em comparação a outros campos (RUBIM; BARBALHO; COSTA, 2012), traz a necessidade de se problematizar o tema da formação em gestão da cultura. Essa problematização, no que diz respeito ao presente trabalho, refere-se à reflexão a respeito do direcionamento que esta formação vem tomando, considerando as perspectivas de formação já existentes em administração no Brasil, no que se refere a um viés mais tradicionalista ou crítico.

A perspectiva predominante nos estudos sobre formação em administração, os quais abordam apenas o nível superior, é a de uma formação profissionalizante, destinada a atender às exigências do mercado, aos interesses imediatos do processo econômico, a qual transforma o estudante em um técnico pouco pensante, em um aplicador

de tecnologias, em sua maior parte importada. Por outro lado, a inclusão de disciplinas eletivas e complementares e a flexibilização dos conteúdos, representam a possibilidade de um ensino de administração baseado na universalidade de ideias e compreensões, o que revela uma perspectiva de formação em administração mais ampla e crítica (COVRE, 1981; MOTTA, 1993; NICOLINI, 2003).

Considerando essas questões, na elaboração desse estudo optou-se por discutir a gestão social e a gestão estratégica, como perspectivas no campo das discussões da administração que distinguem diferentes posturas de formação. Assim, afirma-se a importância de se fazer reflexões sobre os direcionamentos dessa formação na área cultural, frente à exigência de uma maior e melhor organização do campo da cultura e de seus agentes.

No intuito de alcançar o objetivo deste trabalho de refletir sobre a ideia de administração presente em cursos de formação em gestão cultural no âmbito do Programa Nacional de Formação na Área da Cultura, buscou-se analisar os três cursos, através de uma série de aspectos, que tendem a influenciar a construção e desenvolvimento do processo formativo. De maneira geral, pode-se afirmar que cada curso apresenta em seus aspectos, características que parecem aproxima-los ou afastá-los das ideias de uma gestão do tipo social.

Foram analisados diversos aspectos dos cursos: os objetivos do processo de formação, incluindo o direcionamento das ideias iniciais, o público alvo e o perfil dos participantes; as metodologias, em relação às abordagens das aulas, às atividades a serem realizadas pelos alunos, aos recursos tecnológicos utilizados e à forma de acompanhamento do aluno; o conteúdo programático; a atuação e a formação do corpo docente; a forma de avaliação dos participantes; e a modalidade e a duração do processo formativo.

Na análise dos cursos, observou-se nesses aspectos, questões que aproximam o curso das ideias de uma gestão social ou que dificultam a realização de um processo mais coerente com esse tipo de gestão. Assim, a aproximação com a gestão social foi considerada como um processo com conteúdos mais voltados à administração pública, ao bem comum de todos os envolvidos, através de uma metodologia de aulas e atividades que incentivassem a integração, a discussão e a participação de todos os envolvidos de forma que, o processo seja construído, levando em consideração as diferenças de necessidades e interesses envolvidos.

Por representar um conjunto de ideias a serem disseminadas que tendem a influenciar a construção de processos de formação em gestão cultural no país, foi analisado o Curso para Formação de Gestores

culturais da Bahia. A escolha desse curso deveu-se ao fato dele ter-se constituído como a implementação de um processo formativo piloto, desenvolvido como parte integrante do processo de criação e consolidação do SNC, que serviria de base a outras iniciativas de formação de gestores culturais.

O Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia, foi pensado como propiciador de situações que estimulassem o pensar e agir com a cultura de maneira criativa. Os participantes foram o centro de processo formativo inclusivo, o qual, baseado na autonomia – premissa de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), possibilitou uma interação entre os participantes, considerando as diversidades, de forma a atender às necessidades e expectativas de cada um, sem deixar de proporcionar uma base comum para a formação de todos. Essas ideias, que se relacionam aos objetivos do curso, demonstram uma aproximação ao objetivo da racionalidade comunicativa de Habermas (1999), de alcançar o entendimento, com a condição de harmonizar planos de ação sobre as bases de uma definição comum, alcançando um consenso (HABERMAS, 2002).

Nas ideias que direcionam o curso observa-se destaque para a centralidade para a cidadania e para o desenvolvimento social e econômico, questões que se aproximam de finalidades como bem comum e participação (TENÓRIO et al., 2008b; TENÓRIO, 2012b). Além disso, o perfil dos participantes foi definido como Dirigentes culturais das cidades pólos dos territórios, Representantes Territoriais de Cultura e Professores ligados às universidades públicas do estado, os quais alinham-se à espaços mais próximos de uma esfera pública de atuação, própria de uma gestão social (TENÓRIO, 1999).

No que diz respeito à metodologia, as aulas de cada um dos 10 módulos do curso seguiram uma abordagem de articulação de enfoques e visões diferenciadas, buscando garantir uma coerência e um pluralismo de conteúdos. O curso considera que a gestão pública da cultura está relacionada à condição de integração entre as dimensões simbólica, cidadã e econômica, o que pode ser associado a uma finalidade mais próxima do interesse bem compreendido de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). A partir disso, foram realizadas atividades de imersão cultural, nas quais os participantes foram convidados a conhecer e interagir com experiências e realidades culturais locais e regionais.

Além disso, nas atividades à distância de acompanhamento e reflexão de práticas, os participantes alimentaram o processo formativo com suas realidades vividas e aplicaram em seus cenários e contextos,

aquilo que foi construído no ambiente de formação, sugerindo uma aproximação com o posicionamento da teoria crítica de que o pesquisador, no caso do curso, o participante, e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998).

A diversidade de recursos tecnológicos utilizados, por exemplo, os espaços de interação como a Sala do Café com Sequilho, o Fórum de Dúvidas dos Participante e a Sala de bate-papo, permitiram o desenvolvimento de um processo de construção constante do ambiente, no qual o mesmo foi sendo adaptado de acordo com as necessidades trazidas pelos usuários, buscando um diálogo constante. Essas questões, traduzem a preocupação na formulação do ambiente virtual de possibilitar o máximo possível de interação e participação (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), em que o acompanhamento por tutoria foi fundamental para estabelecer uma relação entre participantes, professores, orientadores e coordenação, facilitando e melhorando a qualidade do processo formativo.

Já o conteúdo programático do curso, seguiu uma “matriz de percurso” aberta e adaptável, mais condizente com um posicionamento teórico crítico, em que, de acordo com Guess (1988 apud Tenório, 1999), se visa produzir esclarecimento através da reflexão. Na construção do conteúdo, observou-se a busca por respeitar e incluir as diversas realidades e contextos socioculturais do país, com ênfase na articulação e integração entre instituições públicas dos três entes federativos e a sociedade civil – espaços mais propícios para uma esfera pública de atuação, que pressupõe igualdade de direitos individuais e discussão negociada (TENÓRIO, 1999).

Com base nessas ideias, os conteúdos dos módulos propiciaram um universo de questionamentos, dentre os quais, o pensar a construção da horizontalidade enquanto espaço da pluralidade, dos vários sujeitos interagindo. Foram trabalhados conteúdos que incluíam temas como gestão pública, políticas públicas, política cultural no Brasil e a relação da cultural com questões que dizem respeito à sociedade, como desenvolvimento, desenvolvimento sociocultural, educação, saúde e comunicação. Além disso, foram incluídos temas como cooperação, trabalho em redes e consórcios, a questão da ética e da sustentabilidade e processos inclusivos, participativos e de liderança.

Para a composição do corpo docente do curso buscou-se convidar profissionais com uma produção acadêmica reflexiva, advindos de uma ampla variedade de áreas de formação. Destaca-se que 18, dos 20 professores do curso atuavam nos setores público e sociedade civil (TENÓRIO, 1999) e que a maioria deles, 16 do total de 20 professores

possuem uma formação acadêmica em mestrado e/ou doutorado. Isso, somado às abordagens metodológicas utilizadas e aos conteúdos trabalhados, tende a proporcionar uma formação mais reflexiva e crítica, mais próxima ao direcionamento epistemológico teórico crítico de uma gestão social (TENÓRIO, 1998).

A avaliação dos alunos se deu por meio de um trabalho de conclusão de curso e pela participação na plataforma do curso, na qual os professores interagiam com os alunos, através, por exemplo, da discussão de leituras recomendadas, em que o mais importante era o debate, buscando mediar a teoria e a prática por meio do diálogo (TENÓRIO, 2008b). O trabalho final se desenvolveu através de uma elaboração reflexiva, em relação ao vivido e ao apreendido durante os módulos, com nexos entre experiência e conteúdos teóricos, o estabelecimento de um rico diálogo entre alunos e orientadores e um desdobramento em atitudes de cooperação e solidariedade e novas práticas (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Em relação à modalidade semipresencial, o fato de uma parte considerável da carga horária do curso ter se dado na modalidade presencial, contribuiu para que a etapa à distância possibilitasse uma ampliação do processo formativo, devido ao aprofundamento dos conteúdos trabalhados presencialmente. Além disso, os momentos à distância também contribuíram para uma maior participação nos momentos presenciais, em função da diversificada interação e integração no ambiente virtual, que se estabeleceu entre os participantes do curso dos diferentes territórios culturais do estado da Bahia. (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

O outro curso analisado foi o Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura do Rio Grande do Sul, em sua segunda edição, em função de que esta edição do curso, considerando o universo de cursos pesquisados, representa a proposta formativa com maior número de vagas disponibilizadas.

O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura visava oferecer atualização aos participantes, no que se refere aos fundamentos da Administração Pública voltada às especificidades da área, ou seja, da cultura, incluindo questões como políticas públicas. Esses direcionamentos do curso evidenciam o foco dado a uma gestão que se desenvolve em uma esfera pública de atuação, em que o cidadão deve influir na transformação de sua própria situação no âmbito que vive e atua (TENÓRIO et al., 2008).

Nessa edição, o curso foi oferecido sem restrições de atuação profissional, o que demonstra a importância dada à inclusão e à

participação de todos os interessados (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), pelo fato de se acreditar que seria útil para o campo da cultura que o maior número possível de cidadãos tivesse a formação e passasse a entender o funcionamento da administração pública da cultura.

Em função de o curso ter-se desenvolvido de forma a ser inteiramente auto ministrado, as abordagens das disciplinas, em todos os módulos incluíam sempre texto base, materiais complementares, vídeoaulas, exercício de fixação obrigatório e fórum. No entanto, fez-se uso de uma pluralidade de recursos tecnológicos, como o caderno de conteúdos e sua versão *online*, as vídeoaulas e os resumos dos conteúdos.

Além disso, existiam diferentes fóruns, que buscavam permitir a solução conjunta de dúvidas, a troca de experiências e a discussão entre os alunos a partir de suas reflexões e observações da realidade, o que sugere uma aproximação com o posicionamento da teoria crítica de que o pesquisador, no caso do curso, o participante, e sua realidade individual são parte do que estuda (TENÓRIO, 1998). No entanto, observa-se que uma efetiva discussão no fórum não acontece e essa questão parece relacionar-se ao fato de o curso ter sido desenvolvido para ser inteiramente auto ministrado e à distância, o que parece dificultar uma maior interação entre os participantes, tornando o processo de aprendizagem bastante autônomo e individual, algo que é mais próximo das premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Para a construção do conteúdo programático do curso, independente dos limites de recursos e de tempo, a inclusão de uma perspectiva crítica, reflexiva, densa e coerente foi considerada como uma questão fundamental, o que se aproxima à epistemologia teórico crítica da gestão social defendida por Guess (1988 apud Tenório, 1999). A partir disso, foram incluídos temas próximos à premissas de uma gestão social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), como políticas públicas, administração pública participativa, formas de participação na gestão pública, governança pública, relações entre Estado e sociedade civil no campo da cultura e redes de cooperação entre Estado e entidades do terceiro setor.

O corpo docente do curso, apesar da grande concentração na área de administração, demonstrou uma certa variedade de áreas de formação dos professores convidados. Destaca-se que todos os 9 professores possuem atuação no setor público, sendo que 7 deles atua exclusivamente nesse setor e que todos também possuem formação acadêmica em nível tanto de mestrado quanto de doutorado. Isso, somado aos direcionamentos do curso, aos conteúdos trabalhados, contribuem para

uma formação mais reflexiva e crítica, que se aproxima às ideias do direcionamento epistemológico teórico crítico de uma gestão social (TENÓRIO, 1998).

Já a avaliação dos alunos por meio de exercícios com correção automática, parece indicar uma razão técnica na consecução do processo avaliativo, desconsiderando a forma individual de se expressar do aluno em relação ao conteúdo aprendido, o que está mais relacionado a premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013). No entanto, a avaliação foi auto instrucional porque, considerando o grande número de participantes, não havia equipe, uma vez que, com os limitados recursos disponíveis, não foi possível contratar tutores e orientadores, profissionais que seriam necessários para a realização de uma forma de avaliação mais individual e reflexiva.

A modalidade à distância utilizada no curso, que foi desenvolvido na plataforma virtual de forma integral, parece representar uma barreira à integração dos participantes, contribuindo para um distanciamento ao longo do processo, algo que facilita um pensamento mais voltado para uma gestão estratégica. Isso torna a tarefa de desenvolver um processo formativo mais próximo às ideias da gestão social, muito mais desafiadora, na qual os objetivos e os conteúdos voltados à esse tipo de gestão tiveram um papel fundamental.

Finalmente o outro curso analisado foi o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais do estado do Rio de Janeiro, em sua primeira edição. Dos cursos pesquisados para o presente trabalho, a primeira edição desse curso, representou o processo formativo em que foi disponibilizado o segundo maior número de vagas, embora, diferentemente do curso do estado do Rio Grande do Sul, as vagas tenham sido oferecidas apenas no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

O objetivo do curso e seus direcionamentos iniciais demonstram aproximações com ideias de ambos os tipos de gestão, social e estratégica. Por exemplo, o fato de haver a expectativa de formar gestores culturais com a capacidade de articulação com campos contíguos da gestão pública, como educação, trabalho e desenvolvimento social, transpassa um conceito de gestão com foco no social (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013), já a busca do curso em atender às demandas mais práticas de aperfeiçoamento na elaboração e monitoramento de projetos culturais, demonstra uma aproximação com premissas e finalidades de uma gestão do tipo estratégico (TENÓRIO, 1998; 2007).

O curso foi destinado a gestores públicos da cultura, agentes culturais dos pontos de cultura e agentes culturais da sociedade civil, todos profissionais ligados ao setor público ou à sociedade civil, os quais

representam espaços mais propícios ao considerar-se uma esfera pública, sendo esta, de acordo com Tenório (1999), a esfera de atuação de uma gestão social.

Na metodologia utilizada pelo curso, foram desenvolvidas atividades presenciais e à distância. Ocorreram três seminários presenciais que demonstraram uma importância para a integração dos participantes e, juntamente com os fóruns virtuais, nos quais os alunos mantiveram uma participação muito grande, proporcionaram trocas de experiências e debates, o que tem relação com uma epistemologia teórico crítica (TENÓRIO, 1998). No entanto, é preciso considerar que o fato de terem ocorrido apenas três seminários talvez não tenha sido suficiente para garantir uma inclusão, integração e troca de experiências nos termos colocados, visto que a maioria da carga horária do curso se deu na modalidade à distância. Ressalta-se que havia a intenção de realizar mais aulas presenciais, mas isso não foi possível em função da limitação de recursos.

Já a elaboração do trabalho final no curso buscou proporcionar a oportunidade de sedimentar os conhecimentos adquiridos, de forma coerente com as necessidades profissionais e as distintas realidades dos alunos que integravam os grupos. No entanto, as três modalidades de TCC possíveis aproximam o trabalho final do curso também às ideias relacionadas a uma gestão estratégica. Embora a modalidade de artigo representasse a possibilidade de um trabalho crítico e reflexivo, as modalidades de elaboração de projeto e de mapeamento e diagnóstico, constituem-se em atividades que tendem a ter um caráter mais técnico e descritivo, o que se aproxima à premissas de uma gestão estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

No ambiente virtual, buscou-se fazer uso de uma comunicação educativa, empregando ferramentas didáticas e de interação à distância, em que cada turma de 40 alunos era orientada por um tutor. Este, tinha a função de orientar, tirar e encaminhar dúvidas, acompanhando todas as atividades do curso e incentivando as ideias de trabalho dos alunos. O acompanhamento por tutoria parece almejar incentivar uma maior participação nas atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação, algo que, de acordo com Cançado, Sausen e Villela (2013), é finalidade de uma gestão do tipo social.

O conteúdo programático do curso foi estruturado com base em ideias que se relacionam com os dois tipos de gestão. A preocupação em incluir questões mais filosóficas, buscando ampliar o olhar e possibilitar uma reflexão, através de temas relacionados à implementação de um processo de gestão pública democrática e à entidades culturais sem fins

econômicos da cultura e suas relações com o poder público, associa-se à características de uma gestão social, como uma esfera pública de atuação e a uma finalidade de bem comum. Já a inclusão de conteúdos voltados para alicerces e ferramentas da gestão na área cultural, discutindo o domínio das ferramentas de diagnóstico e planejamento e chegando ao manejo prático dos instrumentos de elaboração, gestão e avaliação de projetos, segue uma lógica mais próxima a uma gestão estratégica, visto que são questões que implicam em uma racionalidade instrumental para se desenvolver e buscam uma melhoria de desempenho como finalidade (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

O corpo docente do curso era composto por 16 conteudistas e, embora 10 deles possuam alguma formação no nível de mestrado e/ou doutorado, uma quantidade considerável de profissionais possuíam formação exclusivamente em nível de especialização. Além disso, mesmo que 14 do total de 16 conteudistas convidados atuem em pelo menos um dos setores correspondentes à uma esfera pública de atuação – setores público e sociedade civil, metade dos profissionais possuem atuação no setor privado, o que, juntamente com as formações em nível de especialização representa a possibilidade de se desenvolver um processo formativo voltado à questões relacionadas à esfera de atuação privada, característica da gestão estratégica (TENÓRIO, 1999; CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Por se tratar de um curso de extensão com um grande número de participantes, realizado, em sua maior parte, à distância, o fato de os alunos terem sido avaliados, não apenas através da realização das atividades propostas em cada tópico, mas também pela elaboração do TCC, representa um esforço dos idealizadores do curso em direção a uma avaliação mais qualitativa, embora a inclusão da modalidade de certificação de participação, signifique uma avaliação muito mais superficial para parte dos participantes, fragilizando um processo avaliativo mais próxima de uma gestão do tipo social.

O curso foi oferecido na modalidade semipresencial, com a maior parte das atividades realizadas através de educação a distância, diminuindo o contato com os alunos. Embora afirme-se que a necessidade do encontro presencial era total, a modalidade semipresencial, com poucos momentos presenciais, pode ter contribuído para um distanciamento ao longo do processo, algo que é mais próximo das ideias de uma gestão do tipo estratégica (CANÇADO; SAUSEN; VILLELA, 2013).

Com base nas análises realizadas, pode-se identificar que o Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia demonstrou um processo

praticamente todo orientado por características mais próximas às ideias da gestão social. Observa-se uma coerência nos objetivos pretendidos, nas metodologias adotadas, no conteúdo programático desenvolvido, na escolha do corpo docente, na forma de avaliação dos alunos e na modalidade e duração do curso.

O Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura, de forma geral, esteja mais alinhado com uma ideia de gestão social, no entanto, demonstrou também uma tensão em relação aos objetivos pretendidos e a forma de avaliação e modalidade utilizados. Percebe-se que os objetivos, os conteúdos desenvolvidos, a composição do corpo docente e algumas atividades propostas em sua metodologia, como os fóruns, apresentam elementos mais próximos às ideias de uma gestão do tipo social. No entanto, a modalidade à distância e a avaliação dos alunos através de exercícios com correção automática não são coerentes com os demais aspectos pensados, aproximando-se mais à questões relacionadas a uma gestão estratégica.

Já o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, demonstrou uma aproximação de seus aspectos à questões relacionadas aos dois tipos de gestão. O curso tem objetivos e direcionamentos, atividades propostas em sua metodologia, conteúdos programáticos desenvolvidos, composição do corpo docente, forma de avaliação e modalidade que apresentam uma parcela de características próximas à ideia de uma gestão social e uma parte semelhante de características que se aproximam à ideia de uma gestão do tipo estratégica.

A partir das análises realizadas nos três cursos, percebe-se que a modalidade à distância, como foi o caso do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura, e semipresencial, com poucas horas de atividades presenciais, com foi o caso do Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, representam uma barreira ao desenvolvimento de um processo formativo mais condizente com as ideias de uma gestão social. Essas modalidades, dificultam questões como a interação e a troca de visões e experiências e limitam a interação efetiva dos participantes em discussões e reflexões coletivas.

Em relação a essa questão, o Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia, com 127 das 329 horas totais da modalidade semipresencial do curso destinadas à atividades presenciais, implicou em maior facilidade de se desenvolver um processo participativo, em que os atores envolvidos interagiram, transformando o processo com suas experiências e questionamentos.

Além disso, pelo fato de os processos formativos analisados tratarem-se de experiências de cursos de extensão, não é possível fazer

associações em relação a quantidade de meses de cada curso e a aproximação à ideia de um tipo de gestão. O que se pode afirmar é que quanto menor o tempo de duração do curso, mais difícil se torna a tarefa de viabilizar uma proposta de formação reflexiva e crítica, mais próxima às ideias de uma gestão social.

Percebe-se ainda, que o uso de determinada modalidade e do tempo de duração dos cursos são aspectos que aparecem relacionados à limitação de recursos financeiros e de estrutura oferecidos por parte do financiador das propostas. Estes, limitam questões essenciais ao desenvolvimento de um processo formativo crítico e reflexivo, como o acompanhamento por uma equipe de tutoria, a contratação de orientadores para o desenvolvimento de trabalhos finais e a viabilização de encontros presenciais para promover discussões, reflexões e interações, incentivando a participação dos envolvidos.

O número de vagas disponibilizadas e de alunos que realizaram o curso também é outra questão que parece facilitar ou dificultar uma formação em gestão cultural coerente com as necessidades e a complexidade do campo. Embora um número menor de participantes, como ocorreu no Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia represente a possibilidade de uma formação que considere as necessidades e particularidades dos participantes, esta também acaba por limitar os efeitos de tal processo.

Em contrapartida, um grande número de participantes representa uma possibilidade de uma proposta inclusiva, que leve aos diversos agentes culturais envolvidos na gestão da cultura, conhecimentos fundamentais para sua atuação. No entanto, ao ampliar-se o alcance do curso, possibilitando a formação de uma diversidade de agentes culturais interessados, contribui-se para um distanciamento entre os atores envolvidos e uma dificuldade em se considerar as particularidades e diferentes necessidades dos mesmos. Isso evidencia um grande desafio, no sentido de como incluir e impactar o maior número de pessoas e, ao mesmo tempo, garantir um processo de desenvolvimento de uma proposta que ofereça uma formação crítica e reflexiva para os participantes.

De forma geral, a aproximação dos processos formativos do Curso para Formação de Gestores Culturais da Bahia, do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura e do Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais analisados, à ideias de uma gestão social, implica em uma disseminação de um conjunto de determinados princípios e concepções, no que tange a administração de organizações culturais e a formação de seus agentes.

No que se refere então, a formação em gestão no campo da cultura, no âmbito do Programa Nacional de Formação na Área da Cultura, não se pode afirmar que os três cursos analisados traduzem a totalidade de ideias dos cursos já desenvolvidos. No entanto, permitem importantes reflexões frente a um primeiro entendimento da ideia de gestão desses cursos e do Programa Nacional de Formação na Área da Cultura em si.

Essa ideia de gestão, que, em maior ou menor intensidade, nos três cursos analisados, apresentou-se mais próxima à gestão social, implica em um alinhamento com uma perspectiva de formação em administração mais ampla e crítica, baseada na universalidade de ideias e compreensões, (COVRE, 1981; MOTTA, 1993; NICOLINI, 2003). Esta, por sua vez, de acordo com as ideias defendidas nesse trabalho, coloca a formação em gestão na área da cultura em uma posição, no que tange à administração, relacionada ao movimento contrário a um pensamento gerencial em relação às necessidades da sociedade.

Isso se ratifica ao confrontar-se as questões e aspectos dos cursos analisados com as questões abordadas nos estudos sobre formação em administração, observadas no levantamento bibliométrico realizado para o presente estudo. Entre os trabalhos que apresentam um direcionamento para uma formação profissionalizante, destinada a atender às exigências do mercado, aos interesses imediatos do processo econômico, alguns deles têm como tema, especificamente, a formação em administração pública. Nesses estudos fala-se em alternativas de formação de gestores públicos para o alcance de maior grau de profissionalização (CAVALCANTI, 1981) e para o aumento da capacidade administrativa gerencial do setor público (CARVALHO, 1981), dentro de um novo contexto de administração pública, em que rege o imperativo de produtividade (MADUREIRA, 2005).

Já as ideias abordadas nos cursos, apontam para uma perspectiva de administração pública bem diferente das questões mencionadas nesses estudos. Nos direcionamentos do Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia, por exemplo, se esclarece que a gestão demanda o manejo de competências complexas e transversais para além da dimensão política e institucional e das ferramentas de gerência, colocando como central questões como cidadania e desenvolvimento social e econômico. Já nos direcionamentos do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura, considera-se que questões públicas não devem ter o critério da eficiência como fundamental e não devem visar aos objetivos financeiros e de lucro, mas sim, incluir uma reflexão profunda, exaustiva e absolutamente democrática sobre os interesses envolvidos em qualquer questão.

Outras ideias presentes nas informações dos cursos também demonstram uma relação mais íntima com uma perspectiva de formação em administração ampla e crítica. Nessa perspectiva, os estudos defendem a ideia de uma formação para um administrador agente de mudança, que assume sua função na construção de uma sociedade mais justa e democrática, capaz de atuar considerando as complexidades, articulações e abrangências do campo, como formas organizativas distintas das tradicionais (SIQUEIRA, 1987; SERVA, 1990; PAES DE PAULA, 2001; NICOLINI, 2003; AKTOUF, 2005). Na mesma direção, nas informações referentes aos processos formativos analisados a atuação do administrador é relacionada à ênfase na articulação e integração entre instituições públicas dos três entes federativos e a sociedade civil. Além disso, defende-se uma atuação capaz de responder às diversas realidades e contextos socioculturais, bem como à heterogeneidade das instituições, através de um olhar, consciente, reflexivo e crítico.

Nas informações dos cursos também coloca-se que a gestão pública da cultura deve considerar o caráter indissociável entre as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura. Isso está de acordo com o posicionamento de Domingues (1996), que acredita que, o ensino e a prática de administração deve ter como base a realidade social, econômica, política e cultural do país, sob pena de não responder, adequadamente, às exigências da sociedade à qual deve servir.

Entre os estudos a respeito da formação em administração, Motta (1983) destaca que cursos de formação em administração devem dar ênfase a análises sistemáticas e a críticas à realidade. Já Lourenço (2013), defende um processo de formação do administrador conectado com a realidade. Essas ideias estão presentes nos cursos analisados de diversas formas, como na busca por dar oportunidade de desconstrução crítica de modelos de gestão cultural e desenvolver um olhar crítico perante realidades e contextos de atuação dos participantes do curso desenvolvido no estado da Bahia. Outro exemplo é a preocupação observada no Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura em priorizar uma perspectiva crítica, reflexiva, densa e coerente na elaboração e estruturação do conteúdo programático do curso.

Em relação aos conteúdos que devem ser abordados na formação em administração, Paes de Paula (2001) coloca que conhecer conteúdos de caráter técnico é importante para que se aprenda administração, no entanto, estes devem também privilegiar discussões sociais. Isso é evidenciado, por exemplo, nas ideias norteadoras do curso da Bahia, nas quais o planejamento estratégico, que pode ser considerado um conteúdo

de caráter técnico, é considerado o momento de reflexão política e de correção de rumos, não se reduzindo a uma ferramenta de gestão.

Dentro dessa discussão, Siqueira (1987) chama a atenção para o importante papel das disciplinas de embasamento nos cursos de administração, sendo estas, as disciplinas de cultura geral, compostas de cadeiras da área humanística, como direito, psicologia, sociologia, filosofia, política e história. Essas cadeiras, em um dos cursos analisados, foram consideradas na elaboração do conteúdo programático, visto que afirma-se que este foi sustentado por eixos temáticos, que foram trabalhados a partir dos aportes fornecidos pelas ciências humanas e sociais, como estudos culturais, antropologia, sociologia, ciência política, história, geografia, artes, comunicação, direito, dentre outras.

Embora, nos cursos analisados, predominem conteúdos mais condizentes com uma perspectiva de formação em administração que possibilita o desenvolvimento de reflexão e críticas, também se observou a inclusão de temas mais técnicos e voltados ao mercado, como o estudo da economia criativa, no entanto, estes foram minoria. Assim, é interessante observar que a formação em administração na área da cultura segue um caminho diferente do que revelam os estudos sobre a formação em administração no país. Nestes, aponta-se o predomínio de disciplinas profissionalizantes e técnicas, como vendas e finanças e disciplinas instrumentais, como matemática, estatística, teoria econômica e pesquisa operacional (SIQUEIRA, 1987).

Esse direcionamento da formação em administração na cultura, talvez esteja relacionado ao fato de o Ministério da Cultura buscar desenvolver as propostas formativas no âmbito do Programa Nacional de Formação na Área da Cultura, através de cursos de extensão, como é o caso das propostas analisadas no presente trabalho. Por estarem vinculados à universidades, e não à instituições promotoras de cursos profissionalizantes, por exemplo, os cursos de extensão podem ser caracterizados por trazerem maior possibilidade do desenvolvimento de processos formativos para além dos objetivos técnicos e mercantis, centrais no âmbito da educação profissional, na qual a formação é atrelada ao processo de subordinação aos interesses e às necessidades do capital, priorizando a qualificação profissional como fator de produção, em detrimento da formação humana (SAVIANI, 2003; KUENZER, 2007).

Diferentemente, a formação através de cursos de extensão tende a possibilitar uma formação ampla, contextualizada e reflexiva. Isso transparece na definição dada a estes cursos na Política Nacional de Extensão Universitária. Segundo esta, o curso de extensão constitui-se em um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que

promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (BRASIL, 2012).

Considerando essas questões e resgatando a contribuição do presente trabalho de problematizar a formação em gestão cultural, na medida em que os dados revelaram nos processos formativos analisados, a aproximação com uma ideia de gestão social, demonstra-se a possibilidade do desenvolvimento de iniciativas de formação nos termos do conceito adorniano de *bildung*, segundo o qual, a formação deve ser entendida não como mera transmissão de conhecimentos e modelagem de pessoas, mas como a produção de uma consciência verdadeira, baseada em autonomia e adaptação, revelando a tensão entre a liberdade do sujeito e sua necessidade de configurar-se à vida real (ADORNO, 1995).

Assim, processos formativos associados a uma ideia de gestão social estão presentes em cursos que, por exemplo, são caracterizados por uma proposta mais coerente com uma educação dialógica (TENÓRIO, 2010), com conteúdos e metodologias que tem como pano de fundo ideias mais próximas à um posicionamento epistemológico teórico crítico (TENÓRIO, 1999), em que os participantes fazem questionamentos e trazem suas experiências para o coletivo e direcionados à esfera pública de atuação (HABERMAS, 1999; TENÓRIO, 1999).

Essas questões, relacionam-se à educação para a emancipação, dirigida para uma autorreflexão crítica, considerando um caráter de experiências vivas e compartilhadas, que a formação adorniana pressupõe (ADORNO, 1995). Através disso, percebe-se que processos formativos com essas características, apontados para a gestão social, estariam de acordo com o desenvolvimento de processos formativos nos termos da *bildung*.

Através dessas reflexões, percebe-se que o esforço de proporcionar mais oportunidades de formação para agentes culturais, conforme consta nas diretrizes gerais e estratégias do Plano Nacional de Cultura (COSTA; MELLO; JULIANO, 2010), segue uma direção promissora, no que se refere à uma formação dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, relacionada às ideias de uma gestão social e às característica da *bildung* adorniana. No entanto, é necessário refletir sobre as implicações de vincular tais iniciativas às ideias e definições do Ministério da Cultura, uma vez que tal associação limita as possibilidades de uma ampliação das concepções disseminadas.

Diante do preocupante cenário em que se encontra o país e o setor cultural em específico, em que pesam os riscos de retrocessos, é preciso que esse esforço seja mantido. Dado a crescente demanda por formação nesse setor é preciso expandir as oportunidades, não apenas de cursos de

extensão, como os analisados no presente trabalho, mas, sobretudo, de cursos que ofereçam uma formação mais ampliada, a nível de especialização, mestrado e doutorado. Através do aumento dessas iniciativas, contribui-se para o fortalecimento do entendimento da importância da cultura e de sua gestão para o social.

Associado à outras conquistas do campo cultural, por meio da institucionalização da política pública cultural e da construção dos sistemas nacional, estaduais e municipais de cultura, há a necessidade de assumir com responsabilidade o comprometimento com a formação nessa área. Evidencia-se a necessidade de reflexão a respeito dos recursos disponibilizados para as iniciativas de formação e a importância do fortalecimento de uma política pública voltada para a formação cultural.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. Evolução da teoria administrativa e o administrador do futuro. **Revista de Administração Pública**, v. 3, n. 2, p. 33-71, 1969.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B. ZUIN, A.A.S., LASTÓRIA, L.A.C.B. (org.). Teoria Crítica e inconformismo. Campinas, Autores Associados, 2010.

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Revista Organizações e Sociedades**. Salvador, v. 12, n. 35, p.151-159, 2005.

ALMEIDA, M.S. **Elaboração de projeto, TCC, Dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011.

ALVES, M. A., OMETTO, P. M., MACHADO, L. F. The trajectory of solidary economy in Brasil. **Colloquium Latin American and European Meeting on Organization Studies**, 2014.

ANDION, C. A gestão no campo da economia solidária; particularidades e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 1, 2005.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nerio. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

ARAÚJO, M. A. D.; ARAÚJO, L. O. Formação acadêmica do administrador e mercado de trabalho: um estudo em indústrias de médio e grande porte. **Revista de Economia e Administração**, v. 2, n. 1, p. 90-109, 2003.

ARAUJO, M. A. D.; LACERDA, L. O. Formação acadêmica do administrador: um estudo nas IES da cidade de Natal. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 9, n. 3, set. 2003.

ASSIS, L. B.; PAES DE PAULA, A. P. Gestão Social e Bildung: Reflexões sobre a Importância da Formação para a Democratização no Setor Público. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, p. 57-64, 2014.

AVELAR, Rômulo. **O avesso da cena**: notas sobre produção e gestão cultural. Belo Horizonte: DUO Editorial, 2008.

BARCELLOS, R. M. R.; DELLAGNELO, E. H. L.; SALIES, G. P. Universidade, sociedade e formação do administrador: uma reflexão necessária. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro v.12, n. 4, p.671-696, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. et al. Discurso do discente de administração sobre universidade, curso, administração e administrador. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 81-101, 2010.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. et al. Uma escuta ao alunado de administração: suas concepções de administração e administrador à luz de uma abordagem crítica. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 2, p. 163-190, abr./jun. 2011.

BAYARDO, R.; A gestão cultural e a questão da formação. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 6, p. 58-65, 2008.

BENTO, Alberto Machado; WYSK, Rüdiger Bruno. As funções do administrador: pesquisa-piloto no Rio de Janeiro. **Rev. adm. Empres.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 05-14, set. 1983.

BERNDT, A.; NAGELSCHMIDT, A. M. P. Atributos do administrador recém-formado: um estudo de caso. **Revista de Administração**, v. 30, n. 3, p. 91-97, 1995.

BÖHM, S. **Repositioning Organization Theory**: Impossibilities and Strategies. Basingstoke: Palgrave, 2006.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2 nº. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORGES, J. F.; MEDEIROS, C. R.; CASADO, T. Práticas de gestão e representações sociais do administrador: algum problema? **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. Ed. Especial, art. 5, p. 530-568, 2011.

BRAGA, Gustavo B. et. al. Análise da formação curricular dos cursos de administração oferecidos por instituições federais da Zona da Mata Mineira à luz da resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. **Revista de Administração em Diálogo**, v. 13, n. 3, p. 56-68, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Conselho Federal de Administração**. Manual do administrador: guia de orientação profissional. Brasília, 2006.

BRASIL. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX**. Política Nacional de Extensão Universitária. Amazonas: Manaus, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Brasília: DF, 1942.

BRASIL. **Decreto nº 4.984, de 21 de novembro de 1942**. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: DF, 1942.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. Educação: Extensão. Portal Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/02/extensao>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961.

BRASIL. Lei 4.769, de 9 de setembro de 1965. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Brasília: DF, 1965.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Cultura. Estruturação, Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de Julho de 2005, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. Portaria MEC nº. 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº.

9.394/96 e no Decreto Federal nº. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: DF, 1997.

CALABRE, Lia. Profissionalização no campo da gestão pública da cultura nos municípios brasileiros: um quadro contemporâneo. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**. v. 6, 2008.

CANÇADO, Airton Cardoso, TENORIO, Fernando e PEREIRA, José Roberto. **Gestão Social**: reflexões teóricas e conceituais. Cadernos EBAPE, BR, v. 9, n. 3, 2011.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão Social**: epistemologia de um paradigma. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CANÇADO, Airton Cardoso; SAUSEN, Jorge Oneide; VILLELA, Lamounier Erthal. Gestão Social versus Gestão Estratégica. In: TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Org.). **Gestão Social e Gestão Estratégica**: experiências em desenvolvimento territorial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

CANÇADO, Airton Cardoso. **Fundamentos teóricos da Gestão Social**. 2011. 246 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras: UFLA, 2011.

CANCLINI, N. G. **Definiciones en transición**. In: MATO, D. (org.) Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización. Buenos Aires: Clacso, 2001.

CARRION, R. S. M.; CALOU, Â. Pensar a Gestão Social em terras de Padinho Cícero. In: SILVA JR, J. T.; MÂISH, R. T.; CANÇADO, A. C. **Gestão Social**: práticas em debate, teorias em construção. Fortaleza: Imprensa Universitária, p. 15-18, 2008.

CARVALHO, M. S. M. V. Treinamento de administradores públicos na América Latina, com especial referência ao caso brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 15, n. ed. extra, p. 142-167, 1981.

CASTRO, C.A profissionalização do administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 2, p. 59-66, 1974.

CAVALCANTI, B. S. Formação do administrador público: alternativas em debate. **Revista de Administração Pública**, v. 15, n. 3, p. 31-53, 1981.

CHABANEAU, Luis Enrique. Gestor cultural, una profesión emergente. In: **Revista Prisma**, n 8 - Gestión cultural. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 1997.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHING, H. Y.; SILVA, E. C.; TRENTIN, P. H. Formação por competência: experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 15, n.4, p. 697-727, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLBERT, François. **Le marketing des artes et de la culture**. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin, 1993.

COSTA, F. J.; SOARES, A. A. C. Uma análise da formação científica em cursos de graduação em Administração: a perspectiva dos alunos. **Revista de Gestão – REGE**, v. 15, n.1, p. 47-60, 2008.

COSTA, Leonardo; MELLO, Ugo; JULIANO, Viviane Fontes. Avaliação da área de formação em organização da cultura: apenas ações ou uma política estruturada? In: RUBIM, Antonio Albino C. (Org.). **Políticas culturais no governo Lula**. Salvador: EdUFBA, p. 67-85, 2010.

COSTA, M. N.; REINERT, J. N. Conceito de Administrador dos estudantes do EAD em relação aos estudantes dos cursos presenciais de

Administração da UFMS, Campus Campo Grande. **Revista de Economia e Administração**, v. 9, n. 19, p. 44-60, 2008.

COVRE, M, L. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. Petrópolis: Vozes, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CUNHA, Maria Helena. Formação do Profissional de Cultura: desafios e perspectivas. In: BRANT, Leonardo (org.). **Políticas Culturais**. Barueri: Manole, 2003.

CUNHA, Maria Helena. Referências bibliográficas: mais um desafio para o setor cultural. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 6, p. 35-43, 2008.

DELLAGNELO, E. H. L., MACHADO-DA-SILVA, C. Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? **Organizações e Sociedade O&S**, v.7, n.19, 2000.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. DA. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DOMINGUES, M. J. C. S. Desafio de formar administradores para os novos paradigmas. **Revista de Negócios**, v. 1, n. 1, p. 33-40, 1996.

FARIA, J. LEAL, A. ATTIE, J. HIRAYAMA, W. DE MATOS, R. DUTRA, R. Autogestão e Poder: esquema de análise das relações de poder em organizações com características autogestionárias. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais ENEO V, 2008. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2008.

FISCHER, T. M. D. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, v. 27, n. 4, out./dez., p. 11-20, 1993.

FISCHER, T. M. D. A gestão do desenvolvimento social: agenda em aberto e propostas de qualificação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. **Anais...** Lisboa: CLAD, 2002, p. 1-16.

FISCHER, T. M. D. et al. Perfis Visíveis na Gestão Social do desenvolvimento. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 5, p. 789-808, set./out. 2006.

FRANÇA FILHO, G. C. de. Gestão Social: um conceito em construção. In: Colóquio Internacional sobre Poder Local, 9, 2003, Salvador. **Anais...**, Salvador: CIAGS/UFBA, 2003.

FRANÇA FILHO, G. C. **Definindo Gestão Social**. In: JR SILVA, J.; MASI, R.; CANÇADO, A.; SCHOMMER, P. Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção. 1 ed. CE: Juazeiro do Norte, 2008.

FRANCIATTO, C.; MOREIRA, D. A.; MASCARENHAS, K. L.; FERREIRA, A. A.; RUSSO, A. J. T.; CARDOSO, R. C. O que eles pensam sobre a formação de administradores no país. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 41-52, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREY, Klaus. Descentralização e poder local em Alexis de Tocqueville. **Revista de Sociologia e Política**, n. 15, p.83-96, 2000.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório de Atividades**: Volume V. Rio de Janeiro: 1983.

GAULEJAC, V. **Gestão como Doença Social**: Ideologia, poder Gerencialista e fragmentação social. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONDIM, S. M. G.; FISCHER, T.; MELO, V. P. Formação em Gestão Social: um olhar crítico sobre uma experiência de pós-graduação. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 30, 2006, Salvador. **Anais...**, Salvador: ANPAD, 2006.

GUERREIRO, B.; Malferrari, C.; Machline, C.; FIGUEIREDO, O. Formação profissional do Administrador. **Revista de Administração Pública**, v. 1, n. 2, p. 297-306, 1967.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa, I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Buenos Aires: Taurus Humanidades, 1999.

KATZ, S. A educação de administradores para o desenvolvimento: caráter, forma, conteúdo e currículo. **Revista de Administração Pública**, v. 3, n. 1, p. 27-54, 1969.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LACRUZ, A. J.; VILLELA, L. E. Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de Industrial de competência: uma análise baseada na pesquisa nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo Conselho Federal de Administração. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 34-50, 2007.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAVILLE, J. L. A economia solidária: um movimento internacional. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO, C. D. S. Formação ou instrução: reflexões sobre qualidade no ensino superior de Administração. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 12, n. 3, p. 81-120, 2013.

LOURENÇO, C. D. S.; MAGALHÃES, T. F.; FERREIRA, P. A. Formação em Administração Pública no Brasil: desafios, perfil de formação e especificidades da área. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 6, n. 4, p. 177-186, 2014.

LUCENA, R. L.; CENTURIÓN, W. C.; VALADÃO, J. A. D. Contribuições da Pedagogia Freireana na formação de administradores empreendedores. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 1, p. 116, 2014.

MADUREIRA, C. A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 5, p. 1109-1135, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINELL, A. La formación en gestión cultural en Iberoamérica: Reflexiones y situación. In: UNESCO/OEI/IBERFORMAT. **Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales**. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación. UNESCO, 2005.

MARTINELL, A. **La gestión cultural. Singularidad profesional y perspectivas de futuro** (Recopilación de textos), Cátedra UNESCO de Políticas Culturales, Universidad de Girona, España, 2001.

MASSCHELEIN, J. How to Conceive of Critical Educational Theory Today? **Journal of Philosophy of Education**, v. 38, n. 3, 2004.

MATTOS, F. G. Premissas da Preparação de Administradores. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 5, n. 16, p.117-126, 1965.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 29-43, 2003.

MISOCZKY, M., SILVA, J., FLORES, R. Autogestão e Práticas Organizacionais Horizontalizadas: Amplificando sinais. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais ENEO V, 2008. **Anais...** Belo Horizonte: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2008.

MISOCZKY, M.; VECCHIO, R. Experimentando pensar: da fábula de Barnard à aventura de outras possibilidades de organizar. **Cadernos Ebape**, v.4, n.1, 2006.

MONTEIRO JÚNIOR, Sady. **O currículo por tema como alternativa ao currículo dos cursos em administração**. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1995.

MOREIRA, Elena. **Gestión cultural**: herramienta para la democratización de los consumos culturales. Buenos Aires: Longseller, 2003.

MOTTA, F. C. P. A questão da formação do administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 53-55, 1983.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OROZCO, José Luis Mariscal. Formación y capacitación de los gestores culturales. In: **Apertura**. Universidad de Guadalajara (México), número 4, vol. 6, 2006.

OSLAK, O. As demandas de formação de administradores públicos frente ao novo perfil do Estado. **Revista do Serviço Público - RSP**, ano 46, v. 119, n. 1, p. 45-67, 1995.

PAES DE PAULA, A. P. **Teoria Crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008

PAES DE PAULA, A. P. Tragtenberg e a resistência da crítica: pesquisa e ensino na administração hoje. **RAE: Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.41, n. 3, p. 77-81. jul-set, 2001.

PAPASTEPHANOU, M. Educational Critique, Critical Thinking and the Critical Philosophical Traditions. **Journal of Philosophy of Education**, v. 38, n. 3, 2004.

PARKER, M. **Against Management:** Organization in the Age of Managerialism. Cambridge: Polity, 2002.

PINHO, J. A. G. Gestão Social: conceituando e discutindo os limites e possibilidades reais na sociedade brasileira. In: RIGO, A. S. et al. (Orgs.) **Gestão Social e políticas públicas de desenvolvimento:** ações, articulações e agenda. Recife: Univasf, p. 21-52, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações:** uma reconceituação da riqueza das nações. Tradução de Mary Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1981.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

RODIVA, G. A revolução e a guerra na Espanha: In: HOBBSBAWN, E. J. (Org.) **História do Marxismo IV: o Marxismo na época da Terceira Internacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Luiz Augusto F. Gestão cultural e seus eixos temáticos. In: CURVELLO, Maria Amélia et al. (orgs.). **Políticas públicas de cultura do Estado do Rio de Janeiro: 2007-2008**. Rio de Janeiro: UERJ/Decult, 2009.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo Roesch. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTHSCHILD-WITT, J. The collectivist organization: an alternative to rational-bureaucratic models. **American Sociological Review**. v. 44, n.4, p.509-527, 1979.

RUBIM, A. A. C. **Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios**. In: RUBIM, A. A. C., BARBALHO, A. Políticas Culturais no Brasil. Salvador, EDUFBA, p. 11-36, 2007.

RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A.; COSTA, L. Formação em Organização da Cultura. A Situação Latino-americana. **Pragmatizes - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, v. 2, p. 1-1, 2012.

RUBIM, A. A. C.; Singularidades da formação em organização da cultura no Brasil. **Organicom (USP)**, v. 7, p. 36-48, 2011.

SANTOS, R. P. D.; SILVA, J. C. S. Espiritualidade na formação do administrador sob a ótica dos professores: um estudo de caso na Faculdade Gamma. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 688-701, 2013.

SARAIVA, L. A. S.; SOUZA, C. J. A formação do administrador e a moral do super-homem: um estudo com docentes e discentes do curso de administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, p. 41-54, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHARGORODSKY, Héctor. Estudio de perfiles profesionales del personal cultural en América Latina y el Caribe. In: UNESCO/OEI/IBERFORMAT. **Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales**. Directorio Iberoamericano de Centros de Formación. UNESCO, 2005.

SCHOMMER, P. C.; FRANÇA FILHO, G. C. Gestão Social e aprendizagem em comunidades de prática: interações conceituais e possíveis decorrências em processos de formação. In: SILVA JR, J. T. et al. (Orgs.). **Gestão Social: práticas em debate, teorias em construção**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2008.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

SILVA, A. C. Z. et al. Análise do processo de uma experiência em construção de projetos comunitários: para repensar a formação do administrador. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 5, p. 155-69, 1999.

SIMÕES, J.; VIEIRA, M. A influência do Estado e do mercado na administração da cultura no Brasil entre 1920 e 2002. **Revista de Administração Pública**. v.44. n.2. p.215-237. mar-abr, 2010.

SIQUEIRA, M. M. Capacitando Administradores: É possível inovar? **Administração em Diálogo**, v. 7, n. 1, p. 27-37, 2005.

SIQUEIRA, M. M. O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de administradores. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 53-55, 1987.

SOARES, V. B.; OHAYON, P.; ROSENBERG, G. O perfil e a formação do administrador público: uma análise curricular de cursos de graduação e pós-graduação do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 12, n. 1, p. 65-92, 2011.

SOUZA, S. P.; BOLZAN, R. S. V. Curso de Administração da UFES: reflexões acerca do processo de formação. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 9, n. 2, p. 36-53, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressiva**, ou, a Transformação da Escola. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TENÓRIO, F. G. (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local: critérios de análise**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012b.

TENÓRIO, F. G. A trajetória do Programa de Estudos em Gestão Social (Pegs). **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: v. 40, n. 6, p. 1145-62; nov./dez. 2006.

TENÓRIO, F. G. Gestão Social um conceito não idêntico? Ou a insuficiência inevitável do pensamento. In: CANÇADO, Aírton C.; TENÓRIO, Fernando G.; SILVA JR., Jeová T. (Org.). **Gestão Social: aspectos teóricos e aplicações**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 23-36, 2012a.

TENÓRIO, F. G. **Gestão Social: Metodologia, Casos e Práticas**. São Paulo. Ed. FGV, 5ª Ed. 2007.

TENÓRIO, F. G. Gestão Social: uma perspectiva conceitual. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

TENÓRIO, F. G. Gestão Social: uma réplica. In: RIGO, A. S. et al (Orgs.). **Gestão social e políticas públicas de desenvolvimento: ações, articulações e agenda**. Recife: Univasf, p. 57-62, 2010.

TENÓRIO, F. G. **Tem razão a administração?** Ensaios da teoria organizacional e Gestão Social. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008a.

TENÓRIO, F. G. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 5, p. 85-102, 1999.

TENÓRIO, F. G., et al. Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas. In: III Encontro de Administração Pública e Governança da Anpad, 3, 2008, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Salvador: ENAPG, 2008b.

TENÓRIO, F. G.; DUTRA, J. L.A.; MAGALHÃES, C.M. R. Gestão Social e desenvolvimento local: uma perspectiva a partir da cidadania deliberativa. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 28, 2004, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: ANPAD, 2004.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **La democracia en America**. Madrid: Universidad Autonoma de Centro America, 1986.

TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 10, n. 20, art. 5, p. 93-113, 2008.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

VENZKE, C. S.; NASCIMENTO, L. F. M. Caminhos e desafios para a inserção da sustentabilidade socioambiental na formação do administrador brasileiro. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 26-54, 2013.

VIZEU, F. Ação comunicativa e estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 10-21, out./dez. 2005.

WAHRLICH, Beatriz. Formação em administração pública e de empresas: programas específicos ou integrados numa sociedade em desenvolvimento. **Rev. Adm. Pública**, v. 1, n. 2, p. 239-258, jul./dez. 1967.

WOOD JR, T. **Novos formatos Organizacionais**. In: WOOD JR., T; CALDAS, M. Comportamento Organizacional: uma perspectiva brasileira. São Paulo: Atlas, p. 58-69, 2007.

ZAMORA, José Antonio. **Th. W. Adorno**: Pensar contra la barbarie. Madrid: Trotta, 2004.

ZUBIRIA, Sergio de; ABELLO, Ignacio; TABARES, Marta. Conceptos básicos de administración y gestión cultural. **Cuadernos de la OEI**, Madrid, 1998.

APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Curso para Formação de Gestores culturais da Bahia

Entrevistado: José Marcio Barros – Consultor

1. Como se deu a participação do SESC/SP, de suporte técnico e contribuições pedagógicas? Havia uma equipe deles? Incluía quais profissionais?
2. Conforme o relatório de avaliação, o curso foi estruturado tendo como base a perspectiva de se constituir como uma experiência que, diferentemente de cursos fechados, pudesse dar conta de garantir autonomia e flexibilidade na configuração a cada contexto de realização. Comente um pouco sobre essa questão de dar autonomia e flexibilidade na configuração a cada contexto de realização.
3. Afirma-se no relatório que o centro do processo foi, portanto, definido como os sujeitos, gestores culturais, envolvidos no processo de implantação do SNC. O que isso significa?
4. Na parte I do relatório final do curso, sobre os Marcos conceituais e metodológicos (página 6), há a seguinte informação:
“Um dos principais desafios do processo foi o de ter sido pensado como propiciador de situações que estimulassem o pensar e agir com a cultura de maneira criativa. Nesse sentido, houve a necessidade de estimular as mesmas qualidades nos coordenadores e professores, definidos como mediadores do processo, responsáveis pela proposição de situações de aprendizagem, capazes de garantir o acesso a informações e sua transformação em conhecimento e atitude”.
Nesse sentido, o que se quis dizer com “houve a necessidade de estimular as mesmas qualidades nos coordenadores e professores”, que qualidades foram, como isso ocorreu?
5. Na abordagem das aulas (metodologia) utilizada pelo curso, os módulos foram articulados por 2 professores que trabalharam simultaneamente com os participantes. Você poderia explicar melhor como isso se deu?
6. Na sua opinião, o que foi considerado como fundamental para transmitir aos alunos, no processo de definição e elaboração do conteúdo programático do curso (conteúdo e temas das aulas, aportes teóricos, referencial bibliográfico, atividades complementares)?
7. Em relação ao corpo docente do curso, há profissionais de diversas áreas. Como se deu a escolha desses profissionais? O que foi considerado?

8. Em relação à avaliação dos alunos, sabe-se que estes realizavam, entre as formas de avaliação, atividades coordenadas de leitura e debate, mobilizados pelos respectivos professores. Comente sobre essas atividades, como se davam?
9. Os alunos produziram projetos de ação municipal como parte do trabalho de conclusão de curso e 20 projetos foram selecionados para serem acompanhados e assessorados tecnicamente. Você pode comentar sobre a avaliação dos projetos pela banca e sobre o acompanhamento posterior desses 20 projetos selecionados? Porque decidiu-se fazer esse acompanhamento?
10. Você acha que a modalidade semipresencial do curso impactou em questões como, por exemplo, assimilação de conteúdo e tratamento e contato com os alunos? De que forma? Há outros impactos?
11. No relatório de avaliação do curso, há diversos comentários dos alunos em relação ao tempo de duração do curso ter sido curto para assimilar a grande quantidade de conteúdos passados. Como você vê essa questão?

Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura

Entrevistado: Rosimeri da Silva – Coordenadora do curso

1. Dos cursos que vem ocorrendo, o CEAC chama a atenção pelo seu nome, que inclui especificamente Administração Pública da Cultura. Você pode comentar um pouco sobre a escolha do nome do curso e o que isso representa?
2. Como o curso foi aberto a qualquer indivíduo interessado em aprofundar seus conhecimentos sobre a administração pública da cultura, sabe-se que o perfil dos participantes era bem diversificado. Através das informações contidas no relatório da edição 2015 em relação a formação dos participantes, percebe-se que dos 1400 alunos, mais da metade possuía graduação (35%) ou especialização (22%). Saberíamos dizer que áreas de formação, ou de atuação profissional representavam a maioria desses alunos da edição 2015?
3. O curso é divulgado e tem informações compartilhadas através de um blog e de uma página no *facebook*. Estes são interessantes canais de comunicação, você pode comentar um pouco sobre o que levou a utilização dessas ferramentas e qual a sua importância no curso?
4. Percebe-se pelos temas incluídos, que o conteúdo programático do curso, sem surpresas, é bem focado na Administração Pública. Você poderia comentar um pouco sobre o processo de composição desse conteúdo, o que orientou a escolha/seleção dessa grade curricular?

5. No material do curso, percebe-se que na maioria dos módulos há indicações de leituras, vídeos e outros materiais complementares. Qual o papel desses materiais complementares na formação dos participantes?
6. Em relação ao corpo docente do curso, há profissionais de diversas áreas, no entanto a que predomina é Administração. Como se deu a escolha desses profissionais? O que foi considerado?
7. A forma de avaliação dos alunos utilizada foi a de avaliações controladas automaticamente, você pode comentar sobre a escolha desse formato?
8. No relatório, coloca-se que, infelizmente, a realização de trabalhos finais não é possível em um curso EAD sem tutoria e orientação de professores, pois isto limitaria muito o número de alunos em formação e aumentaria muito o custo do projeto. No processo de desenvolvimento do curso, foi considerada a realização de trabalhos finais? Você acha que seria possível fazer uma melhor avaliação dos alunos através da realização destes?
9. Você acha que a modalidade à distância do curso impactou em questões como, por exemplo, assimilação de conteúdo? De que forma? Há outros impactos?
10. Você acredita que o tempo de duração é adequado para a realização do curso, considerando os conteúdos a serem assimilados e as atividades realizadas?

Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais
Entrevistado: Cleisemery Campos Costa - Coordenadora do curso

1. Das 800 vagas, as que foram ofertadas mediante o processo seletivo foram preenchidas por agentes culturais dos pontos de cultura do estado do Rio de Janeiro e outros agentes culturais da sociedade civil que se inscreveram no processo. Dentro desse perfil havia uma ampla variedade de profissionais com formação acadêmica diversificada, incluindo desde o nível médio até especialização. Saberia dizer se a maioria possuía formação superior e qual a principal área de formação desses participantes da edição 2013?
2. Você pode comentar um pouco sobre os seminários presenciais que ocorreram? Quais os objetivos e a importância destes para o processo formativo?

3. Como eram as atividades de avaliações da aquisição de competências ao final de cada módulo que os alunos realizaram? Você pode explicar um pouco sobre elas?
4. Em relação ao ambiente virtual do curso afirma-se que “se baseia num princípio de comunicação educativa, empregando ferramentas didáticas e de interação à distância, e buscando um aprendizado comunicativo e colaborativo, no qual são valorizadas as diferentes ideias e as autorias dos participantes” Você pode comentar um pouco sobre essa afirmação e sobre as ferramentas disponíveis nesse ambiente?
5. Cada turma de 40 alunos do curso era orientada por um tutor. Qual a importância dessa forma de acompanhamento do aluno no processo formativo?
6. Saberá dizer a área de formação/atuação dos 20 tutores selecionados? Que capacitação estes tiveram?
7. Na sua opinião, o que foi considerado como fundamental para transmitir aos alunos, no processo de definição e elaboração do conteúdo programático do curso (conteúdo e temas das aulas, aportes teóricos, referencial bibliográfico, atividades complementares)?
8. No material do curso, havia indicações de leituras, vídeos e outros materiais complementares. Qual o papel desses materiais complementares na formação dos participantes?
9. Em relação aos conteudistas do curso (corpo docente), há profissionais de diversas áreas. Como se deu a escolha desses profissionais?
10. Os alunos foram avaliados no curso, através de, além das atividades dos módulos, de um trabalho de conclusão em grupo. Você poderia comentar sobre a escolha desta forma de avaliação?
11. Os certificados foram emitidos em duas modalidades, de conclusão e de participação, embora inicialmente tenha-se pensado apenas na modalidade de conclusão. Você pode comentar um pouco sobre a decisão de incluir a modalidade de participação?
12. Você acha que a modalidade semipresencial do curso impactou em questões como, por exemplo, assimilação de conteúdo e tratamento e contato com os alunos? De que forma? Há outros impactos?
13. Você acredita que o tempo de duração foi adequado para a realização do curso, considerando os conteúdos a serem assimilados e as atividades propostas?